

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ХАРЬКОВСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко, Л.Н. Грень

ПЕДАГОГИКА ЛИДЕРСТВА

Монография

Харьков
НТУ «ХПИ»
2018

УДК 37.035 : 316.46
Р 69

Р е ц е н з е н т ы:

В.М. Мороз, доктор наук по госуправлению, профессор, НТУ «ХПИ»;
О.А. Резван, доктор педагогических наук, профессор,
Харьковский национальный педагогический университет
им. Г.С. Сковороды

*Публикуется по решению ученого совета НТУ «ХПИ»,
протокол № 10 от 24.11.2017 г.*

Розглянуто поняття і значення лідерства взагалі і організаційного лідерства, зокрема. Запропонована модель ефективного лідерства і керівництва. Розкрито зміст лідерського потенціалу та його структури, розглянуто наявний досвід його актуалізації в процесі навчання у ВНЗ. На основі концептуальних підходів до професійної підготовки лідерів розглянута можливість і способи діагностики лідерського потенціалу, запропоновано методичні рекомендації щодо формування і розвитку основних його компонентів. Запропоновано ряд інноваційних технологій, спрямованих на їх активізацію.

Призначено для спеціалістів, може бути корисним студентам, магістрам, аспірантам.

Романовский А.Г.

Р.69 Педагогика лидерства : монография / А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко, Л.Н. Грень. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2018. – 496 с. – На рус. яз.

ISBN

Рассмотрены понятия и значение лидерства вообще и организационного лидерства, в частности. Предложена модель эффективного лидерства и руководства. Раскрыто содержание лидерского потенциала и его структуры, рассмотрен имеющийся опыт его актуализации в процессе обучения в вузе. На основе концептуальных подходов к профессиональной подготовке лидеров рассмотрена возможность и способы диагностики лидерского потенциала, предложены методические рекомендации по формированию и развитию основных его компонентов. Использован ряд инновационных технологий, направленных на их активизацию.

Предназначено для специалистов, может быть полезным студентам, магистрам, аспирантам.

Ил.7. Табл. 9. Библиогр.: 391 назв.

ISBN

УДК 37.035 : 316.46
© Романовский А.Г.,
Михайличенко В.Е.,
Грень Л.Н., 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Раздел 1. ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ПОДГОТОВКЕ ЛИДЕРОВ	7
1.1. Лидерство и основные направления его изучения	7
1. Сущность понятий «лидерство» и «лидер».....	7
2. Современные западные направления изучения лидерства.....	17
3. Изучение лидерства в русскоязычной и отечественной литературе...	23
1.2. Лидерство как организационное руководство	30
1. Содержание труда современного руководителя и лидера: сходство и различие.....	30
2. Стили руководства.....	40
3. Критерии оценки эффективности руководства.....	46
1.3. Модели эффективного лидерства и руководства	50
1. Основные элементы моделей выдвижения в позицию лидера.....	50
2. Лидерские умения.....	71
3. Навыки эффективного лидера.....	77
1.4. Лидерский потенциал студентов и его активизация в процессе обучения в вузе	85
1. Структурно-динамические характеристики потенциала лидера.....	85
2. Поэтапная активизация лидерского потенциала личности студента в процессе обучения в вузе.....	89
3. Опыт работы вузов по активизации лидерского потенциала.....	100
Раздел 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	120
2.1. Концептуальные подходы к профессиональной подготовке лидеров во время обучения в вузе	120
1. Основные подходы к обучению и воспитанию в системе высшего образования.....	121
2. Инновационные процессы в современной образовательной системе.....	128
3. Профессионально-личностное саморазвитие – главное условие формирования будущих лидеров.....	140
4. Технология «портфолио».....	152
2.2. Диагностика лидерского потенциала студентов и роль самосознания в этом процессе	157
1. Совокупность и сущностные характеристики качеств, необходимых для становления студента как лидера, их диагностика.....	157
2. Роль самосознания в формировании личностного компонента лидерского потенциала.....	172
3. Я-концепция и её роль в формировании лидера.....	185
2.3. Формирование ценностно-мотивационного компонента потенциала лидера	212
1. Внутренний мир студента и его формирование во время обучения в вузе.....	212

2. Роль ценностно-мотивационного компонента потенциала лидера в его деятельности.....	226
3. Формирование направленности будущих лидеров на успешную профессиональную деятельность.....	232
2.4. Технологии формирования направленности лидеров на успешную профессиональную деятельность.....	243
1. Мотивация достижения: её сущность и роль в активизации лидерского потенциала.....	243
2. Технологии формирования и развития мотивации достижения.....	253
3. Создание ситуаций успеха.....	270
2.5 Формирование-организационно-управленческого (поведенческого) компонента лидерского потенциала.....	276
1. Управленческая адаптация и факторы на неё влияющие.....	276
2. Формирование в процессе обучения новообразований, необходимых для успешной адаптации будущих лидеров к профессиональной деятельности.....	290
3. Тренинг ролевого поведения руководителей: концепции и процедуры.....	307
2.6 Формирование эмоционального компонента лидерского потенциала.....	330
1. Эмоциональный интеллект как условие эффективности руководства.....	330
2. Психическое состояние и роль стрессоустойчивости в этом процессе.....	345
3. Управление психическим состоянием.....	356
2.7. Формирование коммуникативного компонента лидерского потенциала.....	379
1. Коммуникативная компетентность лидера и её формирование в процессе обучения в вузе.....	379
2. Стратегия и тактика личного влияния.....	394
3. Технологии формирования коммуникативного компонента лидерского потенциала.....	412
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	417
Приложение 1.....	417
Приложение 2.....	425
Приложение 3.....	433
Приложение 4.....	435
Приложение 5.....	439
Приложение 6.....	443
Приложение 7.....	445
Приложение 8.....	447
Приложение 9.....	450
Приложение 10.....	455
Приложение 11.....	458
Список литературы.....	463

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях, сложившихся в Украине, главные надежды на выход из экономического кризиса и стабилизацию экономики связаны с появлением хозяйственных лидеров, признаваемых основными субъектами организационных перемен и носителями новой корпоративной культуры. В настоящее время организационное лидерство является одной из центральных проблем менеджмента. Ситуация приобретает исключительную остроту, так как в силу известных обстоятельств к руководству множественным количеством организаций пришли недостаточно подготовленные люди или даже лица, не имеющие опыта управления хозяйственными организациями.

В условиях жесткой рыночной конкуренции обществу нужны активные, компетентные руководители-лидеры, способные принимать эффективные решения, готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения, анализировать свои действия и результаты, строить конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Они должны вести за собой своих последователей, при этом добиваться поставленных целей не любой ценой, а учитывая потребности, интересы и возможности каждого члена своей команды.

Особая роль в решении этих задач отводится образованию, общенациональные интересы которого отражены в концепции его модернизации и связаны с возрастанием роли человеческого фактора, раскрытием потенциальных возможностей личности. Перед системой образования стоит проблема формирования новой интеллектуальной элиты, лидеров XXI столетия. В связи с этим необходимо организовать поиск, подбор и профессиональную подготовку наиболее способной, талантливой молодежи. Именно в студенческие годы наиболее полно раскрываются организаторские склонности, формируются и развиваются умения и навыки лидера, лидерские качества, необходимые для эффективного руководства коллективом.

Учебно-воспитательный процесс в вузе должен быть направлен на раскрытие потенциала лидера, создание эффективных педагогических условий для его развития, применения инновационных технологий для его

активизации. В педагогической науке уделено недостаточное внимание решению этой проблемы. Отсутствует комплекс целенаправленных мер по развитию качеств, умений и навыков, необходимых для успешного руководства. Несмотря на осознание необходимости активизации лидерского потенциала личности студента, слабо разработана целенаправленная система работы педагогов высшей школы по организации данного процесса.

Современная высшая школа должна помочь каждому студенту в определении себя как ответственной, свободной в своем творческом выборе, активной и инициативной личности. При этом ключевыми характеристиками формирования лидера-руководителя является выявление и развитие всех составляющих лидерского потенциала. Необходима разработка и апробация целостной программы педагогической поддержки лидерских проявлений у студентов, основанной на положениях личностно-ориентированного подхода во взаимодействии всех участников образовательно-воспитательного процесса вуза, её методологическое и методическое обеспечение.

В данной монографии авторы в разделе 1 «Требования, предъявляемые к подготовке лидеров» рассмотрели понятия и значение лидерства вообще и организационного лидерства, в частности, а также предложили на основе имеющихся в литературе знаний и изученного практического опыта модель эффективного лидерства и руководства. Большое внимание уделено раскрытию содержания лидерского потенциала и его структуры, рассмотрен имеющийся опыт его актуализации в процессе обучения в вузе. В разделе 2 «Методологические основы подготовки лидеров в процессе обучения в вузе» на основе концептуальных подходов к профессиональной подготовке лидеров во время обучения в вузе рассмотрена возможность и способы диагностики лидерского потенциала, предложены методические рекомендации по формированию и развитию основных его компонентов: личностно-рефлексивного, когнитивно-профессионального, ценностно-мотивационного, организационно-управленческого (поведенческого), эмоционального и коммуникативного. Предложен ряд инновационных технологий, направленных на их активизацию. При этом подразделы 1.1, 1.2, 1.3 и 1.4 были написаны А.Г.Романовским; подразделы 2.1, 2.2, 2.5, 2.6 написаны В.Е.Михайличенко, подразделы 2.3, 2.4, 2.7 написаны Л.Н. Грень.

Раздел 1. ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ПОДГОТОВКЕ ЛИДЕРА

1.1. Лидерство и основные направления его изучения

1. Сущность понятий «лидерство» и «лидер»

В современных условиях интерес к проблеме лидерства заметно вырос. Научные исследования конца XX – начала XXI века в области управления свидетельствуют о формировании новой управленческой парадигмы – лидерства, которая проявляется через утверждения новых организационных структур, процедур, моделей поведения, ценностей и принципов как основы управленческой деятельности. Это обусловлено тем, что лидерство является ключевым для достижения эффективной деятельности организаций: планирования, регулирования, формирования мотивации сотрудников, осуществления контроля за их деятельностью и других функций, которые должен выполнять лидер, руководитель или менеджер.

Проблема лидерства вызывала интерес у людей с давних времен. Однако до сих пор так и не достигнуто полного согласия в отношении понятия лидерства и методов его формирования. Систематическое, целенаправленное изучение лидерства было начато со времен Фридриха Тейлора. Систематизируя теоретические и экспериментальные зарубежные исследования лидерства, учеными были выделены следующие основные направления: теории лидерских черт (Ф. Гальтон, К. Бэрд, С. Смит, Д. Крюгер), ситуативные теории (Дж. Шнайдер, Л. Картер, П. Пигорс), теории «ожидания взаимодействия» (С. Джибб) и др. Проблему лидерства как социально-психологического феномена исследовали К. Левин, Р. Вуд, С.А. Гиб, Т. Митчелл, Р. Стогдилл и другие.

Р. Стогдилл в своей книге «Справочник по лидерству» [384] сгруппировал основные представления ученых о лидерстве в соответствии с одиннадцатью ключевыми идеями, отражающими различные подходы к пониманию и исследованию этого феномена на протяжении XX века. Р.Л. Кри-

чевский дополнил эту классификацию более поздними, в том числе и современными, формулировками западных ученых. В сокращенном виде она выглядит следующим образом:

1. Лидерство как центр групповых интересов, когда лидер рассматривается как духовно-эмоциональный центр группы, определяющий ее структуру, атмосферу, идеологию и групповые процессы. В этом случае, лидер рассматривается как центральная фигура, интегратор групповых процессов и отношений. Подобное представление о лидерстве заключено в наиболее ранних определениях С. Кули, Е. Мамфорда, Л. Бернарда и других авторов.

2. Лидерство как характеристика личности и порождаемых ею эффектов. Такое понимание лидерства доминировало в литературе с 20–30-х годов прошлого столетия. Для него характерно рассмотрение лидерства как проявления силы личности, как комбинации черт, дающих личности возможность побуждать других к выполнению поставленной задачи, а лидера – как обладающего наибольшим, сравнительно с другими членами группы, набором желательных черт личности и характера. По мнению Р. Стогдилла, в обсуждаемой трактовке лидерство фактически выступает выражением однонаправленного влияния лидера на последователей (к последним в специальной литературе принято относить членов ведомой лидером группы). При этом Р.Л. Кричевский отмечает, что подход к лидерству как к некоему личностному качеству или набору черт и умений, часто критикуемый академическими психологами, весьма популярен в наши дни среди отечественных и зарубежных практиков, имеющих дело с отбором, аттестацией и подготовкой управленческого персонала [147].

3. Лидерство как искусство достижения согласия или подчинения имеет в виду процесс или способность лидера организовать людей на эффективное сотрудничество, в ходе которого он использует преимущественно различные не прямые способы воздействия на людей, чтобы побудить их действовать в нужном направлении. В частности, Б. Мур определял лидерство как возможность индивида влиять на последователей и достигать повиновения, лояльности, уважения и сотрудничества с их стороны. Схожие определения лидерства встречаются у Ф. Филиппса, У. Бенниса, Ф. Оллпорта и др.

4. *Лидерство как действие и поведение.* Здесь акцент делается на поведенческих аспектах лидерства, в частности действиях, которые предпринимает лидер для управления и координации работы группы. По мнению одного из ведущих специалистов в обсуждаемой области Ф. Фидлера, под лидерским поведением обычно понимаются специфические действия, предпринимаемые лидером в ходе управления и координации работы членов его группы.

5. *Лидерство как инструмент достижения цели или желаемого результата.* В этих концепциях признается инструментальная ценность лидерства как средства интеграции членов группы и формирования согласованности их действий для получения желаемого результата. Согласно Р. Кеттелу, лидерство может быть определено на основе эффективного влияния индивида на действия последователей по достижению общей цели группы. К. Дэвис представлял лидерство как человеческий (субъективный) фактор, который сплачивает группу и мотивирует ее на достижение определенного результата.

6. *Лидерство как взаимодействие,* в процессе которого люди добровольно объединяются вокруг более успешного человека, чувствуя в нем личную заинтересованность и признавая, что он является важным носителем целей, программ и методов действия, а также ценностей и норм группы. Согласно этому подходу, необходимым условием эффективного лидерства является осознание и поддержка со стороны членов группы. По мнению П. Друкера, в результате завоевания лидером доверия других членов группы они становятся его последователями, а его успех определяет готовность последователей идти за ним. По утверждению С. Браун, не может быть лидера без последователей, поэтому процесс лидерства невозможно отделить от потребностей и целей последователей.

7. *Лидерство как умение убеждать.* Здесь подчеркивается различие между лидерством и управлением. Если последнее является искусством принуждения и использования силы власти или угрозы её применения для того, чтобы заставить людей следовать в определенном направлении, то лидер управляет с помощью убеждения, поощрения и побуждения к действию. Такое поведение лидера характерно для многих политических и общественных, чаще всего неформальных организаций. Поэтому определение

лидерства как формы убеждения более свойственно авторам, изучающим политическое лидерство и общественные движения. Они рассматривают убеждения как важный инструмент влияния на ожидания и верования людей в социальной, политической и религиозной сферах жизни общества.

8. *Лидерство как осуществление влияния.* В данной концепции лидерство рассматривают как процесс влияния на деятельность группы в целом и отдельных последователей, в частности. Так, по определению Р. Стогдилла, лидерство – это процесс оказания влияния на деятельность группы для достижения общей цели. Согласно Ф. Хейману, лидерство является процессом прямого взаимодействия, в результате которого индивид влияет на поведение других, побуждая их к достижению определенного результата. При этом не только лидер влияет на последователей, но и сам он испытывает на себе их влияние. Об этом пишет Е. Холландер в третьем американском издании фундаментального справочника по социальной психологии, анализируя различные дефиниции лидерства. М. Чемерс в выпущенном в Европе четырехтомном справочнике по социальной психологии, говоря о многообразии трактовок лидерства, в качестве наиболее широко распространенного называет также взгляд на лидерство как на процесс влияния, посредством которого человек заручается поддержкой других и направляет их усилия на достижение групповых целей.

9. *Лидерство как властные отношения.* Лидеры в своих действиях используют власть, в связи с чем некоторые авторы рассматривают лидерские отношения, прежде всего как властные. По их мнению, основная задача лидера состоит в том, чтобы заставить других подчиниться и действовать в желаемом для него или организации направлении. При этом лидер, являясь инициатором взаимодействия, стимулирует последователей и устанавливает над ними контроль, изменяя их первоначальные намерения. Некоторые лидеры больше, чем другие, стремятся трансформировать любую возможность лидерства в явные властные отношения. В конечном счете, это ведет к авторитарным тенденциям в лидерстве. Такого рода определения, по мнению О.В. Евтихова, в большей степени применимы к политическому и организационному лидерству.

10. *Лидерство как результат ролевой дифференциации.* Согласно этой концепции, лидерство может рассматриваться как ролевая дифферен-

ция, в основе которой лежит процесс взаимодействия и взаимовлияния. М. и К. Шериф понимали лидерство, закрепившееся за одним из членов группы, как особую роль внутри системы взаимоотношений, которая определяется взаимными ожиданиями лидера и последователей. Сходную точку зрения развивал позднее С. Джибб, утверждавший, что лидерство есть один из аспектов процесса ролевой дифференциации и, подобно любому другому ролевому поведению, выступает в качестве функции динамического взаимодействия личных свойств и социальной системы.

11. Лидерство как инициация или конструирование структуры группы. Здесь лидерство рассматривают как процесс, порождающий и поддерживающий ролевую структуру группы. При этом лидер стремится сконструировать ее таким образом, чтобы легитимизировать свой лидерский статус. Эти процессы особенно важны на этапах становления новых коллективов, структура которых еще не имеет устоявшегося характера.

Р.Л. Кричевский добавил такую характеристику: *лидерство как процесс социальной перцепции* [148]. Одними из первых на элементы перцепции в лидерстве обратили внимание более тридцати лет назад Е. Холландер и Д. Джулиан. Однако развернутые исследования в этой области начались позднее в связи с изучением роли атрибутивных и категоризационных процессов в восприятии лидерства, а также общим ростом интереса к когнитивным процессам в социальной психологии.

Е.В. Кудряшова также расширила классификацию Р. Стогдилла, выделив ряд дополнительных моделей лидерства, из которых наиболее значимыми в контексте рассматриваемой проблемы являются такие [151]:

1. Лидерство как видение перспективы. Многие современные исследователи считают, что главное отличие лидера от последователей состоит в том, что он обладает видением перспективы, благодаря чему развивает и определяет деятельность своей группы. Еще в 1929 году У. Коули отмечал, что лидер обязательно должен иметь перспективную программу действий, в соответствии с которой он вместе с группой будет двигаться к намеченной цели. Последователи ориентируются в своих действиях на лидера только тогда, когда он устремлен в будущее, видит перспективу, знает, куда идти, имеет заманчивые для последователей планы и знание, как их реализовать.

2. *Лидерство как следование особым ценностям.* Приверженность лидера особым, наиболее притягательным для последователей ценностям является основой его авторитета, то есть является важным определяющим лидерство фактором. Ценностный подход к лидерству стал наиболее популярен в последние десятилетия и лег в основу ряда ценностных теорий.

Де Врис [182], обобщая информационный потенциал лидерства, указывал на двоякую природу этого понятия: состояние и процесс. В значении состояния лидерство состоит из набора характеристик (моделей поведения и личностных качеств), которые способствуют достижению целей человеком. В значении процесса – это старания руководителя повлиять на членов группы, чтобы направить их усилия на достижение общей цели.

Представляет интерес рассмотрение третьей стороны лидерства, которую условно можно обозначить как результат. А.Г. Романовский, О.В. Квасник и В.В. Шаполова рассматривают её как концентрацию навыков и усилий лидера, направленных на создание и функционирование команды, с которой лидер является неразрывным целым. Цель лидера – создание команды, в которой каждый член является самодостаточной личностью и все работают на максимальный результат общего дела. Командообразование, по их мнению, является необходимым третьим условием для проявления и реализации лидерства, а значит, обязательной составляющей этого понятия [260].

Приведенная выше классификация различных подходов в изучении лидерства показывает, насколько широки и разнообразны представления исследователей о сущности и природе лидерства. Каждая из представленных выше моделей раскрывает лишь одну из граней природы этого феномена.

Существует также много определений лидерства как степени ведущего влияния лидера на группу в целях оптимизации решения поставленной задачи. Лидерство рассматривают также как управленческий статус, социальную позицию, связанную с принятием решений, занимаемой руководящей должностью. Такая интерпретация лидерства исходит из структурно-функционального подхода, который предусматривает рассмотрение группы как сложной, иерархично организованной системы социальных позиций и ролей. Занятие в ней позиций, связанных с выполнением управлен-

ческих функций и даёт человеку статус лидера. При этом лидерство рассматривают как:

- влияние на группу людей, которое способствует достижению ими общих идей;
- межличностное общение, проявляющееся с помощью коммуникативного процесса и направленное на достижение поставленной цели;
- способность влиять на индивидуумов и группу людей с целью заставить их работать вместе;
- основной процесс организации группового принятия решения, исторически сформированная социальная потребность людей в организации процесса их деятельности.

Лидерство также является одним из процессов организации и управления малой социальной группой, что способствует достижению групповых целей в установленные сроки и с оптимальным эффектом. Его характеризуют отношения доминирования и подчинения, власти и влияния в системе межличностного общения в группе. Этот процесс в значительной мере определяется существующими в обществе социальными отношениями. Из приведенных функций следует, что лидерство – это процесс влияния на людей, порожденный самой системой неформальных отношений, а управление предполагает наличие четко структурированных формальных отношений, через которые оно реализуется.

Лидер (от англ. leader – ведущий, первый, идущий впереди) – лицо в какой-либо группе, пользующееся большим, признанным авторитетом, обладающее влиянием, которое проявляется как управляющие действия. При этом группа признает за ним право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях. Это наиболее авторитетная личность, реально занимающая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе. Лидер – человек, к мнению которого прислушиваются, кто может вести за собою людей, который научился контролировать, мотивировать и направлять самого себя и других для достижения своих целей и решения поставленных задач.

Влияние лидера имеет, как правило, два источника:

- авторитет (члены группы признают лидера по положению, опыту, профессионализму, образованию и т. п.);

- харизматичные особенности личности (человечность, моральность и т.п.).

Первоначальное понимание лидерства в бизнесе означало быть впереди или быть первым: занимать высокую должность, первое место. Но в XXI веке лидерство стали рассматривать под другим углом зрения. Оно подразумевает не столько управление материальными ресурсами, сколько управление временем, знаниями, доверием членов группы. Лидерство не существует в отрыве от успехов тех людей, от которых зависит достижение желаемого результата, оно также связано с удовлетворением, получаемым от работы.

Современное бизнес-лидерство ученые трактуют двояко. Во-первых, всякое лидерство неотделимо от тех, кто составляет группу последователей. Ключом к лидерству здесь является приобретение из числа сотрудников как можно больше последователей. Так поступает большинство лидеров в бизнесе. Во-вторых, уверенные в себе и дальновидные лидеры превращают последователей в новых лидеров и, таким образом, группа последователей становится командой лидеров. Такой подход позволяет тиражировать бизнес, повышает рыночную активность предприятия и уровень его успеха, который определяется возможностями его команды.

Следовательно, результативность лидерства зависит от способностей лидера обеспечить возможность развития тех, кто находится рядом с ним в одной команде, что укрепляет и потенциал организации. Фирма не может развиваться из внешних источников, если не растут лидеры внутри неё. В этой связи примечателен основной принцип деятельности фирмы «Мацусита»: сначала производить квалифицированных людей, а потом продукцию. Итак, компетентность лидерства наиболее отчетливо проявляется в умениях по созданию команды лидеров. Установка великих лидеров бизнеса заключается в позитивном взаимодействии с группой. В этом случае лидер занимает позицию взаимозависимости с другими лидерами и поддерживает с ними отношения, которые побуждают к сотрудничеству, а не соперничеству. Успех достигается умением всей группы, а не только умением лидера. Чтобы увеличить групповую эффективность, необходимо научиться не только наиболее продуктивно осуществлять подготовку ли-

дерев, но и создавать организационное окружение, в котором лидер сможет хорошо работать [340].

В данном случае лидерство рассматривается как процесс организации межличностных отношений в группе, а лидер – как субъект управления этим процессом. Допускается возможность обучения лидерству, так как опыт лидерского поведения можно формировать, в том числе в моделируемых ситуациях, развивая тем самым соответствующие лидерские качества, актуальные в современных условиях.

Эффективный лидер умеет успешно использовать все типы коммуникаций, все коммуникативные каналы: словесные, книжные, мультимедийные и другие. Для формирования эффективного лидера необходимо, чтобы социальный субъект был «коммуникативной личностью», что способствует оказанию влияния на последователей, этот ресурс влияния имеет выраженный личностный компонент.

В настоящее время понятия «лидер» и «успех» стали синонимами. Лидер должен быть успешным. Единственный путь превращения человека в лидера заключается в том, чтобы, будучи самим собой, начать действовать, используя все свои способности, навыки, умения, энергию, которые или даны от природы, или те, которые они уже успели развить. Лидерами не рождаются, ими становятся!

Функции лидера возникают из двух противоречивых сторон жизни группы. По отношению к внешней цели, связанной с деловой сферой жизни группы, можно выделить такие его функции, как:

- * осознание групповой цели;
- * анализ и контроль внешней среды;
- * выработка плана достижения цели;
- * распределение обязанностей членов группы и организация их взаимодействия;
- * обеспечение внешней безопасности группы, поддержание контактов и взаимодействия с другими группами;

По отношению к внутренней жизни группы у лидера возникают следующие функции:

- * обеспечение включенности членов группы в совместную деятельность;

- * обеспечение самостоятельности членов группы и их индивидуальности;

- * обеспечение работоспособности групповой структуры, влияния одних членов группы на других, необходимого для достижения групповой цели;

- * обеспечение контроля, распределение ответственности и власти в группе оптимальным образом;

- * максимальное использование возможностей и способностей членов группы для достижения успеха.

Динамичный лидер – стабилизатор группового взаимодействия, но он является и разрушителем стабильности, так как вынужден это делать, направляя группу на достижение внешней цели. Так что функция лидера двояка, а сам он – воплощенное противоречие. И только гармонически сочетая в себе эти противоположности, он может состояться как лидер. Ведь группа, как всякая динамическая система, развивается в единстве противоположностей, разрешение конфликтов между которыми и является источником движения. В этих условиях функция лидера – стабилизировать это движение, удерживать его в границах меры, компенсировать недостатки. В этом и проявляется компенсаторная или комплементарная функция лидера в группе.

По мнению ученых, сила лидера состоит из личностных качеств и опыта, видения будущего и уверенности в себе, знания своих сильных и слабых сторон. Она обусловлена наличием потенциала лидера, его раскрытием, развитием и успешной самореализацией. Существует множество определений качеств эффективного лидера. Вместе с тем, нет такого перечня качеств, обладание которыми гарантировало бы само лидерство. Ситуации и задачи имеют не менее важное значение, а группа, в которой происходит лидерство, является не только средой, но и элементом этого лидерства, часто более важным, чем другие. Лидеры не только указывают направление, но и показывают своим последователям, как надо достигать целей, пробуждают их деловую активность и ответственность. Лидер умеет понимать значение других для достижения общего успеха. Он обязан и способен видеть перспективы сотрудников, работодателей, клиентов и

коллег. Видение будущего выгодно выделяет лидера наряду с реальной оценкой имеющейся ситуации.

Таким образом, роль лидера приобретает решающее значение в организации совместной деятельности группы и обеспечении эффективности ее работы. Личность лидера и стиль его поведения как доминирующего лица во многом определяет судьбу каждого участника и всей группы в целом. Другими словами, лидеры влияют на социализацию индивидов. Сколь разнообразны люди и группы, столь же разнообразны лидеры и их поведение. Но во всех случаях прослеживается одна закономерность: лидер и стиль его поведения отражают обстоятельства, сущность группы, а также личностные черты не только самого лидера, но и его последователей.

2. Современные западные направления изучения лидерства

В исследовании лидерства выделяют обычно два уровня. На первом, преимущественно теоретическом, характерном для нашей отечественной общественной науки уровне, во главу угла ставят социально-психологические аспекты лидерства, объясняя природу последнего как чисто социально-психологический феномен. Решение проблемы на втором, преимущественно утилитарном уровне, сводится к эмпирическим исследованиям и выработке практических рекомендаций, что более характерно для зарубежных исследований.

Наиболее ранним подходом в изучении и объяснении лидерства является теория черт, или теория лидерских качеств. Первые исследователи пытались выявить те качества, которые отличают «великих людей» от масс. Они основывались на том, что лидеры являются носителями врожденных качеств и умений, и выявляются, независимо от особенностей ситуации или членов группы. Представителем такой теории, основанной на анализе идеальных черт лидера, был Ф. Гальтон. Суть её сводилась к попыткам выявить набор желаемых или обязательных психологических черт личности.

Ученые верили, что лидеры имели какой-то уникальный набор достаточно устойчивых и не меняющихся во времени качеств, отличавших их от других людей. Исходя из этого подхода, они пытались определить лидерские качества, научиться измерять их и использовать для выявления лиде-

ров. Был собран огромный фактический материал, но вскоре выяснилось, что попытки создания «идеально-типического портрета» лидера не увенчались успехом. Результаты привели к неожиданному выводу: чем подробнее становились перечни черт, тем точнее они совпадали с полным набором черт личности вообще. Спорным был сам перечень черт, часто делались диаметрально противоположные выводы даже по таким необходимым лидеру качествам, как сила воли, ум, принципиальность и другие. Об этом убедительно писал С. Кови [129].

Представляют интерес концепции харизматического лидерства, которые предложены М. Вебером и представлены, в частности, такими современными авторами, как В.М. Басс, Б. Шамир, Р.Й. Хозе, М.Б. Артур и др. Они исходят из того, что идеальный работник соответствует личности руководителя, служит отражением лидера, способного оказывать влияние на трансформацию его ценностей. Его проявлениями являются вера в лидера, почитание руководящей личности, а также побуждение к действиям и вдохновение, испытываемое от ее влияния. Мотивирующее воздействие руководителя осуществляется через механизм подражания, принятия членами группы его ценностей и поведения за образец, наделения его харизмой. Обладать способностью влияния на ценности других людей и их изменение могут немногие, «избранные» лидеры.

Некоторые авторы концепций харизматического лидерства (Б. Шамир, Р.Й. Хозе, М.Б. Артур) трактуют лидерство не столько как дуалистический, т. е. как влияние одного человека на другого, сколько как коллективный процесс. В его основе лежит склонность сотрудников идентифицировать себя с группой и высоко ценить принадлежность к ней. Харизматический лидер повышает такую социальную идентификацию тем, что связывает соответствующие представления и ценности каждого ведомого с групповыми ценностями и коллективной идентичностью. Решающим в харизме лидера является его способность влиять на видение, восприятие последователями действительности и на их ценности. Такие лидеры обычно подчеркивают особую значимость индивидуальных ценностей каждого сотрудника и стремятся связать их с групповыми задачами. Лишь в этом случае они могут рассчитывать на доверие членов группы, формирование харизмы и высокую групповую идентификацию.

З.А. Черванева писала о том, что харизматический лидер выделяется из числа остальных благодаря наличию ряда качеств и особенностей структуры его личности. Харизму лидера усиливает его персональная увлеченность коллективными целями, готовность идти на личный риск ради их достижения, идентификация себя с ними и с группой. Харизматические лидеры всячески подчеркивают символический характер трудовой деятельности, ее нравственные аспекты. Благодаря этому вклад сотрудников в реализацию организационных целей получает внутреннюю нравственную мотивацию: они связывают свою работу и групповую роль с самоуважением и личным достоинством [311].

Крупным шагом вперед по пути учета относительности черт лидера и адаптации теории черт к реальным условиям явилась факторно-аналитическая концепция лидерства, которую нередко называют второй волной в развитии теории черт. Она вводит в теорию лидерства понятия целей и задач, связанных с конкретной ситуацией. В ней различаются чисто индивидуальные качества лидера и характерные для него черты поведения, вырабатывается стиль его поведения.

Стиль и целевая ориентация лидера несут на себе отпечаток определенных социальных условий. Идея зависимости лидерства от социальных условий обосновывается и развивается в ситуационной концепции (Р. Стогдилл, Т. Хилтон, А. Голдиер и др.). Р. Стогдилл писал, что лидерство есть связь, которая существует между людьми в какой-то социальной ситуации, и люди, являющиеся лидерами в одной ситуации, не обязательно будут ими в других ситуациях [384].

Начало исследования «ситуации» как категории социальных наук можно отнести к работам К. Левина, разрабатывавшего теорию поля. Он считал, что конструирование поля лидерства непосредственно связано с ситуациями, в которых происходит развитие лидерского потенциала. Определенный вклад в рассмотрение вопросов о роли ситуации в детерминации социального поведения в свое время внесли Г. Оллпорт, С. Квин, В. Томас и др. В этих теориях акцент переносится с индивидуальных черт личности на определяющую роль ситуации, в зависимости от которой появляется лидер с необходимым набором качеств. Такое понимание порождает представление о множественности лидеров или лидерских функций в

группе, принимающих на себя ответственность за организацию тех или иных сторон деятельности. В то же время признается возможность появления универсального, или абсолютного лидера, единолично обеспечивающего многоплановую групповую деятельность.

Позже поиск детерминант лидерства как психологического явления годов смещается в область изучения групповых взаимоотношений. Так возникает «теория лидерства как функция группы» (Г. Хомманс и др.), в которой лидер понимается как лицо, в наибольшей степени отвечающее социальным ожиданиям группы и наиболее последовательно придерживающееся ее норм и ценностей. Однако эта теория не носила доказательного характера и имела много противоречий.

В основу транзакционистского подхода к пониманию лидерства, в течение ряда десятилетий разрабатываемого Е. Холландером с сотрудниками, положено понимание лидерства как отношения обмена между лидером и последователями. Термин «транзакция», подчеркивают авторы, означает более активную роль последователей во взаимоотношениях обмена с лидером, включая двустороннее влияние. Лидер в целом способствует достижению групповых целей благодаря организации их действий, разъяснению специфики ситуации, определению направления приложения необходимых усилий, вниманию к людям. Отвечая взаимностью на действия лидера, последователи также вознаграждают его: выражают ему признание, уважение, проявляют готовность к принятию его влияния. Результатом подобного обмена является возрастание легитимности лидерской роли, способствующее, в свою очередь, усилению влияния лидера и одобрению его влияния последователями. Легитимность фактически выступает как динамический элемент лидерской роли и во многом зависит от ожиданий и восприятий последователей [354].

Е. Холландер и Д. Джулиан обратили внимание на столь популярный сегодня когнитивный аспект лидерства. Речь шла о наличии у последователей представлений о лидерских характеристиках, необходимых для успешного выполнения роли лидера. Были выделены две характеристики, релевантные, как полагали ученые, подавляющему большинству групповых ситуаций: компетентности лидера в решении задач и его мотивации относительно конкретной задачи и интересов членов группы, которые обуславливают рост его легитимности и влияния.

Дж.П. Кенджеми, обобщая свой опыт работы с лидерами, пришел к выводу о существовании двух видов власти: получаемой в связи с занимаемой должностью власти-полномочий и возникающей из личных возможностей власти-авторитета. Оба понятия широко используются в литературе. Власть-полномочия предполагает законное право руководителя побуждать или принуждать делать то, что считается важным. Она часто использует принуждение и силу и позволяет руководителю организацией или группой вести себя так, чтобы достигать цели организации. Власть-авторитет – это способность индивида побуждать и увлекать других, убеждать и ободрять их на достижение целей, влиять на других и мотивировать их. Она присваивается индивиду группой, что затем позволяет вести группу к достижению целей и успеху. Это также способность завоевывать у окружающих уважение к определенным, последовательно проявляемым, вызывающим восхищение качествам и свойствам [123]. Наиболее успешные руководители в бизнесе и других сферах имеют вкус к развитию и использованию авторитета, даже если им даны формальные полномочия. Они находят такое сочетание намного эффективнее для достижения целей организации. Эти руководители, как правило, организуют свою деятельность в рамках пяти типов взаимоотношений: взаимоотношения с собой, с другими, с организацией, с бизнесом и с обществом.

Позднее наблюдается отчетливая тенденция к объединению изучения различных аспектов лидерства в целостный подход. Новые системные представления о лидерстве легли в основу «синтетического» направления исследований. При этом анализ лидерства базируется на учете взаимосвязи основных составляющих: характеристике лидера и исследовании ситуации, в которой имеет место взаимодействие членов группы. С позиций «синтетического» подхода Д. Джибб рассматривает лидерство как интеракционистский феномен, возникающий в ходе образования группы. Интеракция членов группы обуславливает развитие групповой структуры и связанную с ним дифференциацию групповых ролей. При этом представления личности о роли лидера зависят не только от выполнения им ролевых функций и индивидуальных свойств личности, но также и от восприятия членами группы данной личности как отвечающей этим требованиям [347]. Подобные идеи высказывают Е. Холландер и Д. Джулиан, делающие

акцент на социальных процессах интеракции и обмена. Поэтому в целом, по их мнению, лидерство есть функция личности и социальной ситуации, а также их обеих во взаимодействии [354].

В рамках «синтетического» подхода в работах Ф. Фидлера предпринята интересная попытка создания операциональной модели лидерства. Он не просто констатировал значение ситуации, а нашел способы сделать это понятие операциональным. Это достаточно цельная теория, содержащая новые системные представления о лидерстве. Она возникла на эмпирической основе и широко известна как «вероятностная модель эффективного лидерства». В ней делается акцент на интеграции влияния стилей лидерства со стороны их личностных свойств и ситуационных переменных, включающих отношения между лидером и последователями, структуру, задачи и позицию власти (влияния) лидера.

Основные идеи теории Ф. Фидлера сводятся к следующему: эффективность группы носит вероятностный характер в зависимости от соответствия стиля лидера конкретной ситуации, в которой он действует и которая влияет на его поведение. Поэтому лидера можно готовить либо к определенной ситуации, либо подбирать ситуации, соответствующие данному лидеру, что гораздо легче и экономичнее. В результате ученые пришли к выводу о возможности формирования умения и передачи опыта лидерства. Был поставлен вопрос о тренинге лидеров, рассматривая его как залог успешных межличностных отношений. В программу включаются способы эффективной передачи информации, развитие управленческих умений, определение степени ответственности лидера и осуществление им контроля [340].

В 70-е годы американские исследователи организационных процессов (Р. Хауз, Т. Митчелл, Дж. Эванс) предложили еще один вариант системного описания лидерства. Сформулированная ими теория может быть отнесена к разряду мотивационных, поскольку рассматривает эффективность лидера в зависимости от его воздействия на мотивацию подчиненных, их способность к продуктивному выполнению задачи и удовлетворению, испытываемому ими в процессе работы. Предполагается, что поведение лидера является мотивирующим или удовлетворяющим в той степени, в какой оно повышает вероятность достижения подчиненными цели и разъяс-

няют путь к ней. Оно мотивирует действия подчиненных в зависимости от того, насколько оно способно удовлетворить их потребности и обеспечить социальной тренировкой, руководством, поддержкой и вознаграждениями, необходимыми для эффективного выполнения задания. Проблема лидерства в данном случае исследуется через анализ взаимоотношений лидера и последователей при определяющей роли последних.

На современном этапе развития человечества наблюдается общая тенденция глобализации во всех сферах социального взаимодействия (синергия). Во многих областях распространяются синергетические подходы, которые были предложены Г. Хакеном в конце XX века, что особенно актуально для теории и практики менеджмента. Потребность в постоянном совершенствовании и взаимодействии в практике менеджмента ставит на первый план необходимость решения проблемы человеческого фактора и, в свою очередь, связана с постоянным поиском новых алгоритмов и методик оптимизации синергии между участниками. Процесс синергии расширяется во многих направлениях, изменяя все сферы жизни и деятельности людей и повышая уровень требований к подготовке лидеров.

3. Изучение лидерства в русскоязычной и отечественной литературе

Методологической базой современных отечественных и русскоязычных исследований по проблеме лидерства являются научные труды Д. Адаир, В.Ф. Ануфриева, Е.А. Аркина, П.П. Блонского, О.В. Евтихова, Н.С. Жеребовой, Л.А. Журавлевой, С.Т. Калашниковой, Р.Л. Кричевского, Е.А. Климова, А.Г. Ковалева, Е.С. Кузьмина, А.С. Макаренко, Б.Д. Парыгина, Л.И. Уманского, А.Л. Уманского, Д.Б. Эльконина и др.

В 1920–1930-е годы психологи исследовали лидерство, в основном, на материале детских групп. Большинство авторов, писавших в тот период о коллективе (Е.А. Аркин, Б.В. Беляева, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, М.П. Феофанова, Д.Б. Эльконин и др.) в той или иной мере касались проблемы «вожачества». Было установлено положительное воздействие авторитета старшего ребенка на группу (Е.А. Аркин, Д.Б. Эльконин). Доказано влияние более умного и информированного члена коллектива, его способность к руководству, доминированию одной личности, подчинению себе

других в конкретных условиях, что связывается с решением задач и с организацией важной для группы деятельности (А.С. Залужный); выявлены организаторские качества, необходимые лидеру (А.С. Макаренко). Эти работы во многом имели описательный характер и несли на себе отпечаток социально-политической ситуации в стране в те годы.

А.С. Макаренко специально не исследовал проблему лидерства, однако этот феномен органически входит в его учение о коллективе. В результате такого целостного подхода А.С. Макаренко выделил несколько важных теоретических положений касательно лидерства в первичном коллективе, среди которых наиболее ценным является положение о сущности лидерских связей. Он определил условия, которые способствуют наиболее эффективному развитию деловых отношений, придавая большое значение реальной возможности для каждого из членов группы взять на себя ответственность. Обогащение и частая смена взаимозависимостей давали возможность для формирования их гармоничного взаимодействия, развивая способность уметь как приказывать, так и подчиняться. Эта проблема была успешно решена А.С. Макаренко преимущественно через систему сводных отрядов, что позволяло часто варьировать позиции «ведущий-ведомый» [177].

Б.Д. Парыгин интерпретирует лидерство как один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом. Он полагает, что существуют два фактора, взаимодействие которых определяет феномен лидерства: объективный (цели, интересы, задачи группы в определенной ситуации, потребности); субъективный (личностные особенности индивида как организатора и инициатора групповой деятельности). При этом он сделал ряд выводов:

1. Лидер не выбирается группой, он стихийно занимает лидерскую позицию при открытом либо скрытом согласии группы;
2. При выдвижении лидера с его личностью соотносятся специфический, официально незафиксированный набор групповых норм и ценностей.
3. Выдвижение лидера обычно связывают со значимой для жизнедеятельности группы ситуацией [223].

По мнению А.А. Ершова, в социально-психологическом смысле лидер является таким членом группы, который обладает требующимися организаторскими способностями, занимает центральную позицию в структуре межличностных отношений членов группы и способствует своим примером, организацией и управлением достижению целей группы наилучшим образом [92].

Во второй половине XX в. впервые были рассмотрены вопросы психологии организаторской деятельности и связанный с ними вопрос о личности организатора, лидера (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев). В рамках исследования проблем личности и коллектива изучались вопросы о лидерских качествах личности и выборе членами группы лидера (П.П. Блонский, Т.Н. Мальковская, А.Л. Уманский и др.). Был сделан вывод о том, что лидером становится наиболее инициативная, активная и опытная личность, которая целенаправленно стремится стать лидером (Н.С. Жеребова). При этом, по мнению Т.Н. Мальковской, лидер одной группы совсем не обязательно станет лидером другой группы. Л.И. Уманский рассматривает организаторские умения и навыки как непереносимое условие успешного лидерства. Был сделан вывод о том, что в группе может существовать несколько лидеров: лидер-организатор, лидер-инициатор, лидер-вдохновитель, лидер-эрудит и др. (Л.И. Уманский); лидер-исполнитель (Б.Д. Парыгин); конструктивный лидер, актуальный лидер, традиционный лидер, лидер-оптимист, случайный лидер (А.Л. Уманский). При этом им было отмечено, что лидерство далеко не исчерпывается организаторской функцией, оно требует инициативности, активности, умения влиять на людей, стремиться понять их, успешно взаимодействовать с ними, уважать их желания, интересы.

В исследовании А.Л. Уманского отмечено, что лидер – это человек, который от рождения получает определенные задатки, но это совсем не означает, что он обязательно станет лидером. Для этого он должен овладеть определенными культурными ценностями и находиться на определенном информационном уровне, уметь реализовать имеющиеся у него возможности. По мнению Н.С. Жеребовой, лидерство – один из процессов организации и управления малой группой, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным результатом.

Учеными была установлена взаимосвязь между ценностями группы и ценностями потенциального лидера (Н.С. Жеребова); уровнем развития коллектива и ролью лидера (Т.Н. Мальковская); уровнем развития коллектива и количеством лидеров в группе (Л.И. Уманский).

В процессе изучения зависимости становления лидера от его отношений с членами группы доказано, что ему принадлежит ведущая роль в воздействии на направленность членов группы (Г.Ш. Тажутдинова). При этом одни ученые связывают лидерство с доминированием, подчинением (Г.М. Андреева, А.В. Морозов и др.), другие – с организацией, направлением, инициативностью, эмоциональным влиянием, то есть со способностью личности влиять на группу, побуждая ее к достижению групповых целей (В.В. Давыдов, Э.М. Коротков, А.А. Крылов и др.).

И.А. Джидарьян изучал продуктивность использования понятия «обмен» применительно к анализу общения как межличностного взаимодействия. Как подчеркивает автор, обмен – это всегда двухсторонне активный процесс, для которого характерна ситуация взаимной выгоды, взаимообогащения сторон. Понятие «обмен» подразумевает известную эквивалентность, равноправность, соразмерность того, что обменивается [73, с. 142–143]. Подобное понимание обмена имеет самое непосредственное отношение к трактовке лидерства как процесса взаимовлияния в системе «лидер – последователи».

Р.Л. Кричевским были рассмотрены механизмы выдвижения в позицию лидера (психологический обмен и «имплицитная теория» личности) и влияния лидера на последователей (феномен идентификации). Дано описание модели механизма ценностного обмена в лидерстве и представлены поддерживающие ее эмпирические данные. Подвергнута анализу динамика лидерства в группах стационарного и временного типа, что потребовало изучения его структуры, личностной составляющей (в частности, через ее включенность в прототипы лидерства), связь с внутригрупповым процессом [144].

Исследование социально-психологических особенностей проявления лидерства в студенческих группах проводилось Н.В. Беляковой. При рассмотрении взаимодействия «лидер – группа» автор акцентировала внимание на втором слагаемом, подчеркивая, что именно цели и мотивы группы обуславливают обстоятельства возникновения лидерства. При этом приня-

тые группой лидеры благодаря своей центральной позиции играют важную роль в формировании и изменении её целей, а также в организации структуры и совместной деятельности членов группы [23].

И.В. Дрыгиной была разработана проблема активизации лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе. В качестве его базовых элементов И.В. Дрыгиной выделены:

1. Лидерские потребности – в персонализации, самовыражении, признании, влиянии, достижении, уважении, общении. Большую роль играют также желание и стремление занимать ведущее положение в группе.

2. Лидерские возможности – способность управлять, организовывать, анализировать, влиять и др.

3. Лидерские ценности – ценность позитивных отношений между субъектами образовательного процесса, ценность конструктивных групповых отношений, ценность достижения познавательных-профессиональных целей и др.

4. Средства – социально-педагогические условия образовательной среды вуза, объективно способствующие развертыванию лидерского потенциала личности студента в процессе его профессионального становления и субъективно им принятые.

По мнению И.В. Дрыгиной, развертывание лидерского потенциала личности представляет собой внутренний процесс, источником которого служит противоречие между лидерскими потребностями и имеющимися возможностями. Личность конструирует свой «образ лидера», в который она вкладывает определенный смысл. Выделяя ценности лидерства и осмысливая их, принимая их как личностно значимые, личность осуществляет поиск средств достижения желанной цели – стать лидером, для чего стремится активизировать свой лидерский потенциал [81].

Э.Е. Лукьянчиков определил ряд факторов, способствующих саморазвитию лидерских качеств командиров, в том числе:

- изучение функций лидера в группе;
- освоение функций лидера в совместной деятельности;
- знакомство с опытом успешного лидерства на примере деятельности выдающихся военачальников;
- участие в специальном тренинге лидерства;

- самооценка проявления лидерских способностей и др.

По мнению автора, выделенные факторы могут выступать конструктами развития лидерства в различных образовательных средах (таких, как школа, вуз) при соответствующей их адаптации к ведущим сферам деятельности [175].

Исследование лидерства в отечественной науке сегодня в основном связано с практикой преодоления институтов и культуры тоталитаризма, с формированием структур экономической демократии, с попытками предложить приемлемую модель лидерства для демократической Украины, учитывая ресурсы и средства ее организационно-управленческого воплощения. Однако же пока преобладают публикации, рассматривающие главным образом историю становления концепции лидерства, основы лидерства, специальные аспекты лидерства в малых группах. А.А. Нестуля и С.И. Нестуля дали широкий литературный обзор основ лидерства и ценностного аспекта современных концепций. Рассмотрена проблема лидерства в управлении персоналом: кадровая политика, мотивация, оплата труда. Приведен опыт выдающихся предприятий и роль лидеров в их достижениях. Предложены тренинги формирования лидерских качеств и практических навыков менеджера [205, 206].

В последние годы ученые стали больше уделять внимания выявлению роли лидерства в управлении и обучению лидеров в процессе подготовки, что является чрезвычайно актуальным для современной Украины. Так, С.А. Калашниковой рассмотрена образовательная парадигма профессионализации управления на основе лидерства. Ею защищена докторская диссертация по проблеме «Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки управленцев-лидеров в условиях современных общественных трансформаций» [115]. Изучен вопрос командного лидерства в университете и другие аспекты данной проблемы. Представляет интерес рассмотрение личностного и профессионального развития преподавателя-лидера (М.Д. Балджи, О.М. Паламарчук). Предметом изучения А.М. Михненко является лидерство и управленческая элита [197]. В работе «Развитие лидерства» (авторы Л. Бизо, И. Ибрагимова, О. Кикоть и др.) рассмотрены отдельные аспекты реформы управления персоналом государственной службы Украины [254].

В НТУ «ХПИ» под руководством Л.Л. Товажнянского, А.Г. Романовского и А.С. Пономарева была разработана концепция формирования гуманитарно-технической элиты [290]. В рамках этой концепции ими рассмотрен феномен харизматичного и парадоксального лидерства [233, 258]. А.Г. Романовский предлагает трехвекторную структуру понятия «лидерство» и вводит командообразование как важное условие для его проявления и реализации [260]. Он приводит перечень качеств, необходимых успешному лидеру [261]. Авторами (А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко, Л.Н. Грень) большое внимание уделено проблеме достижения успеха, как обязательному условию лидерства, и педагогике формирования успешных специалистов [256, 257]. В.В. Шаполовой защищена диссертация по проблеме «Педагогические условия формирования корпоративной культуры во время обучения в ВТУЗ». Представляет интерес изучение трудового потенциала бизнес-лидера (В.М. Мороз) и его отдельных составляющих: когнитивных качеств и лидерской позиции (Т.В. Гура, И.В. Костыря), мотивационно-ценностного компонента (В.Е. Михайличенко, Л.Н. Грень), эмоционального интеллекта (А.С. Кныш), поведенческой составляющей (Н.В. Середа), коммуникативного компонента и его диагностики (Ю.И. Панфилов, Л.Н. Грень, В.В. Бондаренко) и др.

В последнее время лидером все чаще считается тот, кто привержен идее «создать мир, к которому хотят принадлежать люди», что зачастую подразумевает смену парадигмы. Р. Дилтс утверждает, что в области менеджмента и лидерства происходит фундаментальная смена парадигмы [74]. Ее можно сравнить с изменениями, которые претерпела физика в начале XX века, когда место ньютоновской модели линейной причинности заняла созданная А. Эйнштейном более обобщающая и глубокая релятивистская модель, базировавшаяся на отношениях между наблюдателем и наблюдаемым объектом. Аналогичным образом в современных организациях существует тенденция перехода от менеджмента, основанного на линейной последовательности команд (ньютоновская модель), к отношениям сотрудничества (модель А. Эйнштейна). В связи с этим особую актуальность представляет изучение проблемы лидерства как организационного руководства.

1.2. Лидерство как организационное руководство

1. Содержание труда современного руководителя-лидера: сходство и различие

В 1960-х годах прошлого века в отечественной социальной науке появилось большое количество работ, посвященных проблеме соотношения лидерства и руководства. Неоднократно предпринимались попытки уточнить и противопоставить эти понятия; за каждым из них четко закреплено специфически-предметное содержание. Лидерство, как правило, рассматривалось в соотнесении с руководством. В первом случае выделялось естественное, свободное, неформальное начало, в противоположность официальному – во втором. Эти различия отражены в работе Б.Д. Парыгина, выделившего ряд отличительных черт лидера и руководителя:

1. Руководитель назначается либо избирается официально и призван осуществлять регуляцию официальных отношений группы. Лидер выдвигается неофициально и, в основном, осуществляет регуляцию межличностных отношений в группе.

2. Руководство более стабильно, в то время как явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большей степени зависит от жизнедеятельности группы и настроения в ней.

3. Руководитель выполняет несколько социальных ролей, в том числе является представителем группы во внешних инстанциях. Деятельность лидера ограничивается рамками внутригрупповых отношений и взаимодействий.

4. Руководство группой, в отличие от лидерства, предполагает гораздо более определенную систему различных санкций, которых в руках лидера нет.

5. Руководитель несет перед законом ответственность за деятельность группы и ее результаты. Лидер не несет подобной ответственности, как за работу группы, так и за то, что в ней происходит [223].

Приведенные отличия показывают, что процессы руководства и лидерства являются взаимодополняющими и взаимопроникающими. Эта взаимосвязь и взаимовлияние была подтверждена Е.С. Кузьминым, И.П. Волковым и Ю.Н. Емельяновым в результате эмпирических исследо-

ваний. Ими была обнаружена зависимость групповой эффективности от того, принимают ли члены группы руководителя в качестве лидера или нет [155]. Характер и особенности принятия лидера и руководителя анализируются в работах Е.Б. Абашкиной и Ю.Н. Косолаповой, по мнению которых, если даже руководитель назначается извне, в качестве лидера его может признать и принять лишь сама ведомая им группа. В этом смысле лидер всегда выдвигается «снизу», а руководитель же, напротив, назначается «сверху» [1].

В процессе определения понятий «руководство» и «лидерство» необходимо учитывать следующее: *руководство есть процесс правового воздействия, осуществляемый руководителем на основе власти, данной ему государством или группой (в случаях, если руководитель избирается)*. Оно основано на принципах правовых отношений, социального контроля и применения дисциплинарной практики. Руководство в большей степени есть социальная характеристика отношений в группе, прежде всего с точки зрения распределения ролей управления и подчинения. Управленческую деятельность в широком смысле слова может осуществлять не только руководитель, но и лидер. Социально приемлемым и эффективным в современных условиях является руководство людьми, осуществляемое в форме лидерства. В идеале эти две роли выполняет один и тот же человек, но так, к сожалению, бывает не всегда.

Исходя из отечественного рассмотрения этих проблем, понятия «лидер» и «руководитель» имеют много общего. Оба они организуют, воодушевляют группу на решение поставленных перед нею задач, определяют выбор способов и методов их решения. Вместе с тем эти понятия не тождественны. Наиболее существенно лидерство и руководство как формы влияния различаются по источнику предоставляемых полномочий. Полномочия руководителя проистекают от внегруппового источника власти, дающего ему право распоряжаться в группе. Лидер получает их от членов группы, последователей. При этом они признают власть руководителя, но в действительности не всегда поддерживают его.

Основные различия между лидерством и руководством сводятся к следующему:

- *содержание понятий*: руководство предусматривает организацию всей деятельности группы, а лидерство характеризует психологические отношения, возникающие в группе «по вертикали», то есть с точки зрения отношений доминирования и подчинения;

- *возникновение*: руководство есть закономерный и необходимый атрибут процесса возникновения официальной организации, в то время как лидерство возникает спонтанно как следствие взаимодействия людей; соответственно этому руководитель обычно либо назначается официально, либо избирается, а лидер выдвигается стихийно;

- *функционирование*: руководство выступает как процесс правовой организации и управления совместной деятельностью членов организации, а лидерство – процесс внутренней социально-психологической организации и управления общением и деятельностью;

- *социальная роль руководителя и лидера*: руководитель есть посредник социального контроля и власти, а лидер – субъект групповых норм и ожиданий, которые спонтанно формируются в межличностных отношениях;

- *регламентация деятельности руководителя* осуществляется соответствующим правовым обеспечением государства, деятельность лидера обеспечивается существующими морально-психологическими нормами совместной деятельности;

- *режим внешних связей*: руководитель представляет группу во внешней организации и решает вопросы, связанные с ее официальными отношениями вовне; лидер в своей активности ограничен внутригрупповыми отношениями;

- руководство – явление более стабильное, менее подверженное перепадам во мнениях и настроениях членов организации.

Специфика большинства работ англоязычных ученых заключается в частичном совмещении в слове «leadership» содержания понятий русского языка «лидерство» и «руководство». Ряд авторов предпринимали попытки их разделения, используя слово «headship» (в переводе на русский – «главенство») для отделения административного влияния от собственно лидерского, однако, в значительной части западных теорий лидерства сложно разделить понятия «лидер» и «руководитель». Как правило, в англоязычной

литературе для этого используют термин – «лидерство». Поэтому судить, о каком феномене идет речь в каждом конкретном случае, можно лишь на основании анализа содержания опубликованной работы или предварительного уточнения автором публикации типа рассматриваемого им лидерства.

В немецком языке, в отличие от английского, существуют оба понятия. Традиции американского менеджмента предполагают, что лидер и руководитель – это, как правило, одно и то же лицо. При назначении сотрудника руководителем на каком-либо уровне управления желательно, чтобы в течение определенного срока (как правило, нескольких месяцев) он стал лидером. Если это не удалось, то по неписаным правилам руководитель должен освободить занимаемое место для того, кто может стать лидером.

Приведенная ранее классификация определений лидерства показывает, что найти однозначное его толкование, которое охватывало бы все его аспекты, невозможно. Однако задача упрощается в случае, когда речь идет об организационном лидерстве, т.е. лидерстве в организации, которое ученые объясняют так: *«Лидерство – это тип управленческого взаимодействия между лидером и последователями, основанный на наиболее эффективном для данной ситуации сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей»*. При этом лидер способствует согласованности и активному взаимодействию членов группы и создаёт тем самым самоуправляемость группы, помогающую продвижению лидеров других видов и осуществляющую их интеграцию для обеспечения эффективности групповой деятельности.

Г. Юкл и Д. Ван Флит в большом обзоре исследований организационного лидерства рассматривают его как процесс, который включает в себя оказание влияния на [390]:

- выбор рабочих целей и стратегий группы или организации;
- реализацию намеченных стратегий и достижение целей;
- сохранение группы и идентификацию с ней;
- организационную культуру.

Руководителя-лидера характеризует:

- способность воспринимать общие нужды и проблемы управляемого коллектива и принимать на себя ту долю работы по удовлетворению этих

нужд и решению проблем, которую остальные члены коллектива взять на себя не могут;

- способность быть организатором совместной деятельности: он формулирует задачу, волнующую большинство членов коллектива, принимает на себя ответственность за её решение; умеет планировать совместную работу с учетом интересов и возможностей каждого члена коллектива; вовлекает людей в выполнение деятельности; делегирует ответственность между ними; обладает способностями и умениями заинтересовать их в результатах деятельности;

- чувствует, кто в нем нуждается; готов вступить за подчиненного, если с ним обходятся несправедливо; способен понимать то, о чем люди предпочитают умалчивать; способен к сопереживанию;

- представительские склонности: он – выразитель общих для коллектива позиций его членов, является их представителем во взаимоотношениях с вышестоящим руководством; поднимает вопросы о нуждах коллектива перед руководством, готов жертвовать личными интересами ради интересов коллектива; способен понять трудности (проблемы) отдельного человека;

- эмоционально-психологическое воздействие: лидер способен вовлекать людей в деятельность, не отдавая прямых распоряжений и команд; он умеет убеждать, склонен поощрять; обладает неформальным авторитетом (ему подчинялись бы, за ним бы шли, даже если бы он не имел никакого руководящего поста);

- оптимизм: лидер уверен, что подавляющее число проблем, которые встают перед людьми, разрешимы; своим оптимизмом он вызывает у людей веру в свои силы.

В деловой сфере ученые часто противопоставляют лидерство менеджменту, который зачастую характеризуют, как умение выполнять задачу посредством других людей. Лидерство же предполагает умение сделать так, чтобы другие люди хотели выполнить задачу. И хотя в литературе высказываются различные мнения относительно соотношения данных понятий, наиболее продуктивной представляется точка зрения, согласно которой между менеджментом и руководством существует немало общего, а индивид может быть одновременно и руководителем, и менеджером.

В согласии с подобной точкой зрения Г. Юкл, Д. Ван Флит и другие ученые используют термины «менеджер» и «руководитель» как взаимозаменяемые. «Мы полагаем, – пишут эти авторы, – что исследования должны быть сфокусированы на руководстве как процессе, а не на руководителях как стереотипизированных индивидуумах. Попытки классифицировать людей, основываясь на взаимоисключающих стереотипах, таких как руководитель, в сравнении с менеджером, авторитарный руководитель в сравнении с демократическим, традиционный руководитель в сравнении с трансакционистским, скорее препятствуют прогрессу в понимании руководства, нежели способствуют ему» [390, с. 149].

Руководитель решает многообразные задачи, поэтому исследователи выделяют три основных аспекта их профессиональной деятельности: [36, с. 23–24]:

- *институциональный аспект*, который описывает как самих управляющих, так и тех, на кого направлены их управленческие воздействия. Другими словами, институциональный аспект отвечает на вопросы: «Кто управляет?» и «Кем управляют?»;

- *процессуальный аспект*, отражающий сам ход решения управленческих задач, процесс реализации функций управления, особенности стиля управления. Другими словами, процессуальный аспект управления направлен на исследование вопроса: «Как осуществляется управление?»;

- *инструментальный аспект*, характеризующий те организационные формы управления, которыми пользуются менеджеры для достижения поставленных целей (различные совещания, приказы, распоряжения, планы и графики, заслушивание отчетов, личные беседы и т. п.). Таким образом, инструментальный аспект содержит в себе ответ на вопрос: «Посредством чего осуществляется управление?».

Управленческая деятельность представляет собой гораздо более сложный, насыщенный различными ситуациями, спрессованный во времени процесс, чем однообразная, узкоспециализированная деятельность исполняющего работника. Реализация управленческих задач и функций опирается на весь сложный «психологический инструментарий», включающий как определенную палитру психических состояний, так и спектр устойчивых личностных характеристик.

Один из известнейших специалистов по изучению особенностей управленческого труда Г. Минцберг отмечает его неоднородность, кратковременность, разнообразие и фрагментарность [192]. К указанным Г. Минцбергом особенностям управленческого труда ученые добавляют еще одну немаловажную черту – работу в условиях постоянно меняющейся внешней среды. Неожиданно изменившееся законодательство, непредсказуемое поведение поставщиков и смежников, новые запросы потребителей, несоответствие квалификации персонала запросам новой ситуации – это и многое другое заставляет современного менеджера работать, во-первых, приспосабливаясь к наметившимся тенденциям, а во-вторых, находиться в состоянии постоянной готовности к возможным изменениям в ближайшем будущем.

Следующей существенной характеристикой управленческого труда является постоянная необходимость взаимодействия с людьми, прежде всего, с подчиненными (то есть так называемое управленческое взаимодействие). Оно направлено на организацию и стимулирование эффективной работы сотрудников. В управленческом взаимодействии руководитель реализует три основные функции [219]:

- *выдача распорядительной информации* (отдать распоряжение, указание, что-либо порекомендовать, посоветовать или высказать просьбу);
- *получение обратной информации*, позволяющей руководителю определить, как поняли его подчиненные, как обстоят дела с выполнением тех задач, которые были определены в блоке распорядительной информации;
- *выдача оценочной информации*, при помощи которой до подчиненных доводятся оценки, суждения руководителя о том, с какой эффективностью выполнено задание.

Как показывают исследования С.Ю. Флоровского, данный вид управленческого взаимодействия во многом определяется комплексом стабильных личностных параметров руководителей, значимость которых связана с наличием и влиянием следующих важнейших факторов:

- высокая степень неопределенности и слабая структурированность проблем, на решение которых направлена совместная управленческая деятельность. Это предполагает активное личностно-опосредованное опреде-

ление содержания, условий, способов и критериев эффективности решения стоящих проблем самими руководителями;

- имеющее место на высшем и среднем уровнях управления уменьшение как степени официально-статусной дифференциации субъектов управленческого взаимодействия, так и психологической дистанции в отношениях между ними;

- снижение внутренней противоречивости профессиональной позиции, то есть степени расхождения между тем, чего требует от руководителя занимаемая им должностная позиция, и тем, что ему приходится делать реально;

- возрастание уровня стабильности системы организационно-управленческих отношений, увеличение объема и длительности опыта совместной работы, формирование определенных устойчивых связей между субъектами совместной управленческой деятельности. Это приводит к тому, что ориентация ведущих руководителей организации на поддержание позитивных межличностных отношений и способность сохранять их вопреки обстоятельствам приобретают самостоятельную ценность [302].

В начале 90-х годов Г. Юкл и Д. Ван Флит, основываясь на материалах большого числа исследований, дали такую характеристику менеджерского труда, выделив различные направления менеджерской деятельности [390].

Планирование и организация:

- выбор долгосрочных целей и стратегий;
- распределение ресурсов согласно приоритетам;
- принятие решений по эффективному использованию людей и ресурсов для выполнения рабочих заданий;
- принятие решений по оптимизации внутриорганизационных связей, росту производительности труда и эффективности организации.

Решение проблем:

- формулирование перечня проблем, связанных с работой;
- своевременный анализ проблем с целью выяснения их причин и нахождения решений;
- переход к активным действиям по выполнению решений и преодолению кризисов.

Разъяснение:

- определение вида и объема работы, предназначенной к выполнению;
- инструктирование относительно требований к выполнению работы;
- организация информационного обмена по поводу ясности понимания людьми трудовых обязанностей, рабочих задач, приоритетов, сроков выполнения и ожидаемых результатов.

Информирование:

- передача релевантной информации о решениях, планах и действиях людям, которым она необходима для выполнения их работы.

Мониторинг:

- сбор информации о ходе выполнения работы и внешних условиях, влияющих на него;
- осуществление контроля хода и качества работы;
- оценка действий отдельных работников и эффективности организационных подразделений.

Мотивация:

- посредством приемов влияния, обращенных к логике или эмоциям людей, возбуждение в них энтузиазма к работе, ответственности за порученное дело, готовности к сотрудничеству и поддержке;
- служение образцом достойного поведения для своих сотрудников.

Консалтинг:

- собеседование с людьми, прежде чем предпринимать изменения, способные затронуть их;
- поощрение участия в выработке решений;
- предоставление другим возможности влиять на принимаемые решения.

Выражение признания:

- выражение сотрудникам похвалы и признания за эффективные действия, высокие личные достижения и особый вклад в успех организации.

Поддержка:

- стремление к доброжелательным и заботливым отношениям с сотрудниками;
- проявление терпимости и желания быть полезным;
- выражение симпатии и поддержки, когда кто-то из работников расстроен или испытывает чувство тревоги.

Управление конфликтом и формирование команды:

- оказание помощи в конструктивном разрешении конфликта;
- поощрение сотрудничества, работы в команде и проявления солидарности с организационными ценностями.

Развитие сети деловых контактов:

- развитие неформальных внутриорганизационных связей;
- развитие контактов с людьми, находящимися за пределами непосредственного рабочего подразделения, которые могут служить источником информации и поддержки;
- поддержание деловых контактов путем периодических встреч, телефонных звонков, переписки, участия в совещаниях и неофициальных встречах.

Делегирование:

- предоставление подчиненным права на значительную ответственность и свободу действий в выполнении трудовых заданий;
- наделение подчиненных полномочиями принимать важные решения.

Развитие персонала и наставничество:

- обеспечение подчиненных специальным инструктажем по типу тренерства (или коучинга);
- консультирование в области карьеры;
- создание условий, способствующих профессиональному развитию и карьерному росту подчиненных.

Использование вознаграждений:

- предоставление подчиненным материальных вознаграждений (например, в виде денежных надбавок и премий) за компетентность в работе и успешное выполнение заданий.

Г. Юкл специально не оговаривает управленческий диапазон приложения своей модели, придавая ей тем самым универсальный характер, т. е. полагая возможным ее использование при рассмотрении любого уровня руководства. При этом он считает, что значимость той или иной поведенческой категории варьируется в зависимости от соответствующего управленческого уровня.

По мнению Р.Л. Кричевского, этому перечню функций при всей его объемности недостает элементов инновационной активности руководителя,

столь необходимой сегодня в эффективном менеджменте. Кроме того, Р. Стернберг [383] обращает внимание на отсутствие в таксономии Г. Юкла такой поведенческой категории, как самоменеджмент. Суть ее, по мнению специалистов, состоит в постановке индивидом перед собой целей и активном их достижении, умелом контроле эмоций и когнитивных процессов, способности обеспечить эффективную самоподдержку [368, 370].

Таким образом, труд современного руководителя имеет целый ряд существенных особенностей, которые отличают его от трудовой деятельности непосредственных исполнителей. В основе его профессиональной деятельности лежит постоянное воздействие на своих подчиненных для побуждения их к действиям, приводящим организацию к успеху.

2. Стили руководства

Одним из наиболее изученных вопросов в сфере руководства и лидерства является проблема стиля управления. *Стиль управления – это относительно устойчивая система способов, методов и форм воздействия руководителя на подчиненных в соответствии с целями совместной деятельности.* Это субъективно-личностная характеристика деятельности того или иного руководителя, своеобразие его психологической работы с подчиненными.

Истоки изучения стиля руководства обнаруживаются в работах школы знаменитого исследователя К. Левина. В конце 30-х – начале 40-х годов прошлого столетия его ученики и сотрудники Р. Липпит и Р. Уайт провели серии экспериментов по изучению этой проблемы. На основе своих экспериментов они определили 3 стиля руководства и дали примерную характеристику каждого стиля и целесообразности его использования [388].

1. Авторитарный стиль. Решение принимает руководитель единолично. Он действует по отношению к подчиненным властно, жестко закрепляет роли участников, осуществляет детальный контроль, сосредоточивает в своих руках все основные функции управления. Этот стиль наиболее эффективен в хорошо упорядоченных (структурированных) ситуациях, когда деятельность подчиненных носит алгоритмизуемый характер (по заданной системе правил).

2. *Демократический стиль*. Решения принимаются руководителем совместно с подчиненными. При таком стиле лидер стремится управлять группой совместно с подчиненными, предоставляя им свободу действий, организуя обсуждение своих решений, поддерживая инициативу. Этот стиль наиболее эффективен в слабо структурированных ситуациях и ориентирован на межличностные отношения, решение творческих задач.

3. *Либеральный стиль*. Решения навязываются подчиненными руководителю. Он практически устраняется от активного управления группой, ведет себя, как рядовой участник, предоставляет участникам группы полную свободу. Участники группы ведут себя в соответствии со своими желаниями, их активность носит спонтанный характер. Этот стиль наиболее эффективен в ситуациях поиска наиболее продуктивных направлений групповой деятельности.

При этом они установили, что наиболее целесообразным стилем руководства является *демократический*. Во-первых, этот стиль создает более благоприятную атмосферу и способствует более активному включению членов группы в совместную деятельность. Во-вторых, при этом стиле руководства группа отличается наивысшей удовлетворенностью, стремлением к творчеству. Наконец, в-третьих, этот стиль обеспечивает установление наиболее благоприятных взаимоотношений между руководителем и группой.

При *авторитарном* стиле руководства группа выполняла больший объем работы, чем при демократическом стиле, но имела более низкую мотивацию, оригинальность действий и дружелюбие. В таких группах отсутствовало групповое мышление, проявлялось больше агрессивности как по отношению к руководителю, так и по отношению к другим участникам группы. Наблюдались признаки большей подавленности и тревоги, зависимого и покорного поведения.

По сравнению с демократическим стилем руководства, при либеральном стиле объем работы уменьшался, ее качество снижалось, проявлялось больше игры, в опросах фиксировалось предпочтение демократического лидера.

Впоследствии было предпринято много попыток дать психологическую характеристику трех стилей управления. Главным их результатом яв-

лялось уточнение и конкретизация как минимум двух сторон: содержания решений, предлагаемых лидером группе, и техник (приемов, способов) осуществления этих решений. Причем, в зарубежных публикациях нередко встречаются своеобразные аналоги стилевой дихотомии: «демократический – авторитарный», а именно: «разрешающий – ограничивающий», «ориентация на группу – ориентация на себя», «личностная ориентация – деловая ориентация» и т. п. [384].

В настоящее время новые задачи, вставшие перед руководителями, вызвали необходимость серьезного совершенствования стиля управления. Это связано с тем, что производительность труда во многом определяется конкретными формами и методами управления, которые используют различные руководители. Все это заставило психологов пристальнее взглянуть на всю систему управления, а также роль и значение руководителя в различных групповых процессах.

Стиль руководства рассматривается современными специалистами как одно из проявлений поведенческого подхода. Так, А.А. Русалинова понимает под стилем руководства «стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия руководителя с коллективом, формирующиеся под влиянием как объективных и субъективных условий управления, так и индивидуально-психологических особенностей личности руководителя» [263].

Важной стороной управленческой деятельности любого руководителя является подготовка и принятие управленческих решений и делегирование полномочий, которые составляют суть так называемого *соучаствующего* или *партисипативного руководства*. Как полагают П. Херси и К. Бленчард, в случае использования этого стиля руководителю нет необходимости специально концентрироваться на проблемах решения задачи или межличностных отношений. Если руководитель не имеет возможности сам разбираться со всеми проблемами, следует использовать умение делегировать полномочия компетентному специалисту [352].

Под *делегированием* в общем смысле понимается *временная передача подчиненному задачи или деятельности из сферы действий руководителя*. По расчетам специалистов, 40–60 % рабочего времени они тратят на выполнение функций, которые могли бы выполнять работники более низкой квалификации. Если делегирование полномочий не осуществляется, то у

руководителя просто не хватает времени все сделать качественно и в срок, что обуславливает принятие им стереотипных или даже ошибочных решений. Малоэффективно и неполное делегирование полномочий, когда подчиненному поручают решение проблемы, но не дают права и возможности для ее выполнения.

Обычно алгоритм процесса делегирования полномочий следующий:

- подготовить подчиненного;
- объяснить задачу;
- показать, как ее решать и что делать;
- доверить дальнейшее ее решение под наблюдением, корректируя при этом подчиненного;
- передать сотруднику работу целиком и в дальнейшем осуществлять только контроль над исполнением.

Последующее изучение соучаствующего руководства характеризуется использованием множества разнообразных методов, имевших цель составить более полное понимание феномена. Соучастие в принятии решений и других вопросах жизни организации рассматривалось учеными также в качестве одного из методов повышения мотивации и в целом эффективности труда работников. Соучаствующее руководство включает в себя ряд важнейших черт:

- регулярные совещания руководителя с подчиненными;
- индивидуальное консультирование руководителем подчиненных;
- открытый характер отношений между руководителем и подчиненными;
- вовлечение подчиненных в разработку и принятие организационных решений;
- делегирование подчиненным ряда полномочий, связанных с самостоятельным принятием решений.

Таким образом, соучаствующее руководство характеризуется широким спектром действий по включению членов рабочей группы или организации в управленческий процесс, и по сути дела, представляет собой дальнейшее развитие демократического или коллегиального стиля. Руководители, способные к реализации соучаствующего стиля, как правило, достаточно уверенные в себе люди более старшего возраста, с высоким образо-

вательным уровнем, ценящие способности и предложения подчиненных и ожидающие от них креативных решений. Применительно к подчиненным этот стиль ориентирован на людей с высоким уровнем знаний, умений, навыков, выраженной потребностью в независимости, творчестве, личностном росте. Для них характерны интерес к работе, направленность на достижение намеченных целей, стремление к равенству в отношениях. Соучаствующее руководство, по мнению Р.Л. Кричевского, наиболее характерно для наукоемких организаций, занятых созданием высоко технологичных продуктов.

Ограничениями к применению соучаствующего стиля служат, по мнению А.В. Кузнецова:

- нежелание руководителя делиться властью с подчиненными и вследствие этого вводить элементы соучастия в повседневную организационную практику;
- низкий профессиональный уровень подчиненных, их неуверенность в своих силах, боязнь самостоятельного выполнения заданий;
- плохое информирование членов организации, препятствующее выработке необходимых решений;
- недостаток организационных стимулов для включения людей в процесс соучастия;
- дефицит времени, отводимого для работы над заданием;
- специфика задачи, требующая применения более жестких методов руководства [152].

Эффективные руководители постоянно используют в своей деятельности элементы соучаствующего управления типа консультаций, использования делегирования подчиненным властных полномочий, предоставления им свободы действий и права на самостоятельные решения. Хотя данные количественных показателей связи этого стиля с эффективностью управления по результатам исследований весьма противоречивы.

При определении эффективности того или иного стиля руководства следует помнить следующее:

- в чистом виде изложенные стили руководства встречаются крайне редко. Как правило, наблюдается совмещение различных стилей, но преобладают все же признаки какого-то одного стиля;

- среди изложенных стилей управления нет универсального, годного на все случаи жизни, нет плохого или хорошего. Все стили обладают определенными преимуществами и порождают свои проблемы;

- эффективность руководства зависит, в первую очередь, от гибкости в использовании положительных сторон того или иного стиля и умения нейтрализовать его слабые стороны.

Руководитель должен строить свое поведение с подчиненными в зависимости от уровня развития их зрелости или умений и степени готовности, мотивации к выполнению задания. Когда подчиненным недостает умения и готовности достичь желаемой цели, рекомендуется использовать так называемый *убеждающий* (т. е. достаточно сильно мотивирующий подчиненных) стиль. Руководитель, придерживающийся этого стиля, должен работать с подчиненными над развитием их умений и мотивации, что характеризует сам стиль как ориентированный одновременно и на развитие личности работника, и на решение задачи.

Если же подчиненным недостает умения выполнить задание, но их мотивация высока, руководителю рекомендуется использовать так называемый жесткий (т.е. директивный) стиль. Этот стиль всецело ориентирован на решение задачи и сводит до минимума интерес руководителя к сфере межличностных отношений. При наличии у подчиненных необходимых умений для решения задачи, при недостаточном уровне готовности это сделать, руководителю рекомендуется прибегнуть к соучаствующему стилю управления.

Каждому конкретному руководителю не может быть присущ только какой-либо один стиль. В зависимости от складывающейся конкретной ситуации чаще всего наблюдается сочетание черт различных стилей с доминированием какого-то одного. Речь может идти лишь об адекватном или неадекватном конкретным ситуациям использовании того или иного стиля управления или стабильно проявляющихся особенностях взаимодействия руководителя с членами группы.

Сегодня одним из доминирующих направлений исследования организационного лидерства, опирающегося на огромный массив эмпирических данных, является *вероятностное направление*. Речь идет о непосредствен-

ной связи стиля руководства с групповой эффективностью в соответствии со спецификой ситуации, в которой функционируют руководитель и группа.

Выбор руководителем того или иного стиля руководства определяется рядом объективных и субъективных факторов: тип организации, её структура, стабильность или динамичность; характер деятельности группы, организации; личные качества руководителя и подчиненных; особенности ситуации; специфика решаемых задач и условия их выполнения и др. Личные же качества руководителя и членов группы следует отнести к субъективным факторам, также как и уровень общей и управленческой культуры, образования, имеющийся общий и управленческий опыт, наличие у руководителя авторитета.

Таким образом, факторов, влияющих на выбор стиля управления организацией, много, все они тесно взаимосвязаны, дополняют друг друга, а иногда и вступают в противоречие между собой. Поэтому нет единого правила, позволяющего руководителю определить, как следует вести себя в той или иной ситуации. Все зависит от того, насколько профессионально и психологически образован и подготовлен руководитель, что поможет ему правильно определить, когда, где и как он должен действовать.

3. Критерии оценки эффективности руководства

В связи с важностью этого вопроса представляет интерес изучение понятий *«эффективный руководитель»* и *«успешный руководитель»*, которые нередко рассматриваются как тождественные. Однако специалисты, изучающие эту проблему, проводят между ними довольно строгое разграничение. Понятие *«успешный руководитель»* связано прежде всего с быстрым карьерным продвижением индивида, но вовсе не обязательно соотносится с его эффективностью. В свою очередь, понятие *«эффективный руководитель»* связано с высоким уровнем качества выполняемой деятельности, высоким уровнем удовлетворенности и согласия подчиненных между собой.

На основании своего многолетнего опыта консультирования различных управляющих-практиков М. Вудкок и Д. Фрэнсис описали одиннадцать ограничений, препятствующих эффективному руководству. Одним из основных ограничений из этого списка авторы по праву считают недо-

статочное понимание руководителем особенностей управленческого труда [47].

Существуют различные точки зрения на феномен эффективности руководства. Предлагаемые современными специалистами *критерии оценки эффективности руководства* довольно разнообразны и условно могут быть разбиты на ряд категорий:

Психологические критерии:

- удовлетворенность членов коллектива различными аспектами членства в нем (отношениями с коллегами и руководителями, условиями труда, заработной платой и т. д.);
- мотивация членов коллектива (речь идет об их желании трудиться и сохранить членство в данном коллективе);
- авторитет руководителя в коллективе (формальный, т. е. обусловленный набором властных полномочий, которые дает руководителю занимаемый им пост; моральный, т. е. основанный на мировоззренческих и нравственных качествах личности; функциональный, основанный на профессиональной компетентности, разнообразных деловых качествах руководителя);
- самооценка коллектива (касается целого ряда важных его характеристик и представляет собой некий общий итог успешности функционирования коллектива).

Непсихологические критерии (результативность коллектива):

- прибыльность (совокупность мер, характеризующих взаимосвязь между финансовыми ресурсами и характером их использования);
- производительность;
- качество продукции, услуг;
- нововведения (творческий процесс приспособления продукта, процесса, структуры и т. д. к внешним и внутренним требованиям, изменениям).

Современные ученые считают, что рассмотрение личности руководителя должно проводиться в тесной увязке с показателями эффективности его управленческой деятельности [329, 351, 390].

К первой группе отнесены показатели *качества жизни организации*, а именно: мотивация и удовлетворенность членов группы работой и услови-

ями груди. Причем, степень выраженности этих характеристик определяется как с помощью всевозможных опросных методов, так и путем анализа негативных форм организационного поведения типа прогулов, жалоб в адрес руководителей, добровольной текучести рабочей силы, снижения темпа работы, преднамеренной порчи оборудования и т. д. Понятно, что рост подобных форм поведения свидетельствует о снижении эффективности управленческой деятельности.

Ко второй группе обсуждаемых критериев относятся оценки, даваемые руководителю вышестоящими управленцами, коллегами по горизонтали, подчиненными. Сюда же можно отнести и самооценку руководителя. Причем, по данным исследователей [351], оценки эффективности, получаемые менеджерами от вышестоящих начальников и подчиненных, довольно тесно коррелируют между собой, чего нельзя сказать о менеджерских самооценках.

Согласно данным тех же исследователей, оценки вышестоящими руководителями общей эффективности конкретного менеджера в значительной степени зависят от сложившихся представлений о его технической компетентности (т. е. умении решать управленческие проблемы). Аналогичные оценки, даваемые менеджеру подчиненными, более всего подвержены влиянию суждений о его моральных качествах (надежности, порядочности). Что же касается самооценки руководителя, то, по мнению специалистов [351], постоянное ее завышение обнаруживает позитивную связь с неэффективным руководством.

С помощью третьей группы критериев не столько фиксируется эффективность руководства, сколько осуществляется ее прогноз. К числу такого рода прогностических критериев обычно относятся данные психологического тестирования кандидатов на руководящие должности, показатели успешности решения ими различных управленческих задач в предлагаемых модельных ситуациях, особенности поведения в так называемых «безлидерских» дискуссиях. Правда, в последнем случае речь идет скорее не о прогнозе управленческой эффективности человека, а об оценке его способности к лидерству.

Данные относительно личностных (по результатам тестирования) и поведенческих (на основе анализа действий в модельных ситуациях) ха-

рактик кандидатов могут служить довольно надежным источником прогноза эффективности менеджерской деятельности. Например, в ходе реализации специального проекта по оценке менеджерского состава известной Американской телефонно-телеграфной компании (АТ&Т) такие личностные характеристики, как общие интеллектуальные способности, письменные и общие коммуникативные умения, гибкость, креативность, а также умение организовать и планировать свою деятельность, явились весьма четкими предикторами будущих успехов менеджеров в предназначенных для них должностях.

Наконец, четвертая группа критериев связана с разнообразными методами (опросно-оценочного и тестового характера) изучения карьерного пути руководителя. Обзор исследовательских данных, представленный Р. Хоганом с сотрудниками [353], показал, что менеджеры с неудачно сложившейся карьерой и сопутствовавшими этому переживаниями тревоги, довольно низко оценивали свою эффективность. Их характеризовали такие черты, как ненадежность, озабоченность своими личными интересами, нежелание подчиняться дисциплине, раздражительность, неспособность принимать эффективные решения, связанные с подбором персонала и ведением бизнеса.

Руководитель считается эффективным, если возглавляемый им коллектив имеет высокие показатели по соответствующим психологическим и непсихологическим критериям групповой эффективности. Однако, по мнению специалистов [390], в настоящее время выбор многих из них все еще остается весьма субъективным и произвольным. Итогом подобного рода исследований явилось построение весьма популярных в настоящее время «вероятностных моделей» эффективности лидерства, успешно апробированных в разных странах. Необходимы дальнейшие исследования по выявлению личностных детерминантов эффективности руководства. Прогресс в решении этого вопроса в немалой степени будет зависеть от состояния дел в сфере концептуальной работы как с моделями эффективности, так и с моделями руководства, которые можно будет использовать в процессе подготовки будущих лидеров.

1.3. Модели эффективного лидерства и руководства

1. Основные элементы моделей выдвижения в позицию лидера

В одном из итоговых обзоров начала нынешнего столетия справедливо сказано о том, что лидерство есть продукт социальной системы, который обусловлен как задачей, так и организационным контекстом в такой же степени, как и индивидуальными характеристиками (например, мотивацией, личностными чертами, умениями) членов этой системы. Лидерство разворачивается благодаря процессам, посредством которых социальные системы «задают» как разделяемое индивидами понимание лидерства, так и поведенческие модели группы (коллектива) как совокупного субъекта.

Модель – это упрощенное описание сложного явления или процесса, которое обычно представляет собой его миниатюрную версию или репрезентацию. Это понятие обозначает описание или аналогию, используемую для того, чтобы облегчить визуализацию чего-либо, недоступного непосредственному наблюдению. Моделирование поведения включает в себя наблюдение и описание эффективных механизмов, лежащих в основе достижений любого рода. При этом сложное событие или серия событий разбиваются на отдельные составляющие, позволяющие тем или иным способом воспроизвести исходный объект. Целью является установление наиболее значимых элементов мышления и действий, необходимых для того, чтобы достичь определенного результата или реакции. Информация, переданная путем моделирования, способствует увеличению объема знаний и умений.

А. Бандура уделял особое внимание его огромной роли в формировании и распространении новых форм поведения и социальных отношений. Он писал о том, что с развитием коммуникационных технологий символическое окружение стало играть все возрастающую роль в распространении идей, ценностей и стилей поведения. При этом способность оперировать символами, дает нам мощное средство воздействия на наше окружение и возможность предвидения [18]. Используя способность к оперированию символами, мы можем решать проблемы, не обращаясь к действительному опыту, предвидеть вероятные последствия различных действий и соответственно изменять наше поведение. Посредством вербальных и образных

репрезентаций человек анализирует опыт, моделирует и сохраняет его, что служит ориентиром для будущего поведения. Так моделирование опыта влияет на научные главным образом через его информативную функцию.

В настоящее время актуальным является моделирование эффективно-го лидерства, включающее в себя моделирование отдельных его составляющих. Итогом подобного рода исследований явилось построение весьма популярных в настоящее время «вероятностных моделей» эффективности лидерства, успешно апробированных в разных странах. В связи с этим нельзя не согласиться с точкой зрения Г.М. Андреевой: «Чтобы изучить психологическое содержание деятельности руководителя, можно использовать знание механизма лидерства, но одно знание этого механизма ни в коем случае не дает полной характеристики деятельности руководителя. Поэтому последовательность в анализе данной проблемы должна быть именно такой: сначала выявление общих характеристик механизма лидерства, а затем интерпретация этого механизма в рамках конкретной деятельности руководителя» [11, с. 265].

Ученые обнаружили, что в так называемых безлидерских дискуссионных группах вероятность признания кого-то из членов в качестве лидера в значительной мере зависела от личностного фактора. Его удельный вес в системе детерминантов лидерства колебался, по данным ученых, в разных группах от 48 % до 82 %. Эта тенденция получила далее развитие в уже упоминавшихся выше работах Р. Хогана и Т. Джаджа с сотрудниками [353].

Личностный подход к изучению проблемы выдвижения в позицию лидера предполагает, что лидером становятся благодаря определенному набору качеств личности. В США была разработана теория «черт лидера», которая основывалась на представлении о том, что лидеры являются носителями определенных качеств и умений, имеющих врожденный характер и обнаруживающихся независимо от особенностей ситуации или группы. Эта теория основана на анализе идеальных черт лидера, суть которой сводилась к попыткам выявить набор желательных или обязательных психологических черт личности. Важную роль в ее создании сыграл известный английский ученый Френсис Гальтон.

В этом направлении были проведены сотни исследований, породивших длинный список выявленных лидерских качеств. Р. Стогдилл в 1948 г.

и Р. Манн в 1959 г. попытались обобщить и сгруппировать все ранее выявленные лидерские качества. При этом Р. Стогдилл пришел к выводу, что в основном пять качеств характеризуют лидера:

- ум или интеллектуальные способности;
- господство или преобладание над другими;
- уверенность в себе;
- активность и энергичность;
- знание дела [384].

Однако эти пять качеств не объясняли появление лидера. Многие люди с этими качествами так и оставались последователями. Р. Манна постигло аналогичное разочарование. Среди семи личностных качеств лидера, которые он выявил, ум являлся лучшим предсказателем того, что его обладатель будет лидером. Однако практика этого не подтвердила. Несмотря на это, изучение лидерских качеств было продолжено вплоть до середины 80-х гг. Наиболее интересный результат был получен известным американским консультантом У. Беннисом, исследовавшим 90 успешных лидеров и определившим следующие четыре группы лидерских качеств:

- управление вниманием, или способность так представить сущность результата, цели или действий, чтобы это было привлекательным для последователей;
- управление значением, способность так передать значение идеи, чтобы она была понятна и принята последователями;
- управление доверием, или способность построить свою деятельность с таким постоянством и последовательностью, чтобы получить полное доверие подчиненных;
- управление собой, или способность настолько хорошо знать и вовремя признавать свои слабые и сильные стороны, чтобы для усиления своих слабых сторон умело привлекать другие ресурсы, включая ресурсы других людей [334].

Г. Юкл и Д. Ван Флит [390] среди качеств, связанных с эффективностью руководства, выделили такие черты: *высокий уровень активности, стрессоустойчивость, порядочность, эмоциональную стойкость и уверенность в себе*. Н.В. Кубарькова [149], обобщив результаты много-

численных исследований, привела перечень качеств, в силу которых человек является лидером (табл. 1.1):

Таблица 1.1 – Номенклатура лидерских качеств в отечественных и зарубежных исследованиях

<i>Исследователь</i>	<i>Номенклатура лидерских качеств</i>
Д. Майерс	Уверенность в себе; наличие убедительных представлений о желаемом положении дел и способность сообщить о них окружающим простым и ясным языком; достаточный запас оптимизма и веры в своих людей, чтобы вдохновлять их; незаурядность; энергичность; добросовестность; покладистость; эмоциональная устойчивость.
Первин, Джон, Р. Хоган	Экстраверсия (напористость, энергичность, активность); невротизм (эмоциональная стабильность, уверенность); сознательность (организованность, ответственность, надежность, настойчивость); доброжелательность (склонность к сотрудничеству, неэгоистичность, доброта).
Р. Стогдилл	Ум или интеллектуальные способности; господство или преобладание над другими; уверенность в себе; активность и энергичность; знание дела.
У. Беннис	Физиологические; психологические (эмоциональные); умственные (интеллектуальные); личностные (деловые).
Р.Л. Кричевский	Интеллект; стремление к знаниям; доминантность; уверенность в себе; эмоциональная уравновешенность; стрессоустойчивость; креативность.
Е.В. Андриенко	Общительность; направленность на других; склонность к сотрудничеству; эмпатия; тактичность; терпение; эмоциональная устойчивость; гибкость в усвоении новых ролей; артистизм; высокая интеллектуальная гибкость; критичность и быстрота мышления; способность к импровизации; самокритичность; самостоятельность; инициатива.

А.Г. Романовский и В.В. Бондаренко, проанализировав современные проблемы в формировании лидеров, выделили структуру из 72 возможных лидерских качеств харизматического лидера, необходимых для успешной работы и коммуникации с последователями. Эти качества разделены ими на четыре основные группы:

- когнитивно-эмоциональные качества: когнитивный, эмоциональный и социальный интеллект личности;
- нравственно-волевые качества: уровень нравственного развития, направленность на успех, ценности личности;
- социально-коммуникативные качества: эмпатия, коммуникативные и организаторские способности, способность к взаимопониманию, открытость новому социальному опыту;
- индивидуально-парадоксальные качества: черты личности, которые традиционно не относятся учеными к лидерским, но не только не мешают им успешно выполнять свои обязанности, а и позволяют достичь большего и формировать неповторимый лидерский стиль.

Каждая из групп качеств может быть выражена в большей или меньшей мере в зависимости от особенностей профессиональной деятельности лидера. Тенденция развития должна быть направлена на поступательное и устойчивое развитие всех групп качеств. Только гармоническое сочетание всех групп качеств позволит лидеру выполнять свои обязанности наиболее эффективно [261].

Таким образом, в результате проведенных исследований многими учеными был собран огромный фактический материал по лидерским качествам, но вскоре выяснилось, что попытки создания «идеально-типического портрета» лидера не увенчались успехом. На их основе был сделан неожиданный вывод: чем подробнее становились перечни черт лидера, тем точнее они совпадали с полным набором качеств личности вообще. Спорным был сам перечень черт, часто делались диаметрально противоположные выводы даже по таким необходимым лидеру качествам, как сила воли, ум, принципиальность и другие. Об этом убедительно писал С. Кови [129]. Учеными установлено, что нет такого перечня качеств, обладание которыми гарантировало бы само лидерство. Ситуации и задачи имеют не менее важное значение, а группа, в которой происходит лидер-

ство, является не только средой, но и элементом этого лидерства, часто более важным, чем другие.

Вместе с тем в последнее десятилетие новый исследовательский импульс получил и традиционный подход к упомянутой выше проблеме. Катализатором послужило обращение ряда исследователей лидерства к пятифакторной модели личностных черт, или так называемой Большой Пятерке – одному из наиболее популярных и перспективных современных подходов в изучении личности [362, 225]. Причем словом «Большая» подчеркивается, как мы увидим далее, включенность в каждый из факторов модели множества более конкретных черт.

Р. Хоган с соавторами [353] попытались выяснить, какие из факторов «Большой Пятерки» можно рассматривать в качестве детерминантов лидерства. С этой целью они обратились к данным фундаментального справочника Р. Стогдилла [384], интерпретируя отдельные приводимые там черты как относящиеся именно к лидерству. Кроме того, были обобщены данные ряда более поздних и современных исследований так называемого внезапно появляющегося лидерства, в которых посредством различных психологических тестов (в частности, известного отечественным психологам Калифорнийского многофакторного опросника – СРГ) изучалась связь между чертами личности и лидерством.

В итоге был сделан вывод о том, что четыре фактора модели «Большой Пятерки» могут рассматриваться в качестве детерминантов выдвижения в позицию лидера, а именно:

- *экстраверсия* (высокий уровень выраженности представлен такими чертами, как напористость, энергичность, активность, общительность);
- *нейротизм* (низкий уровень выраженности представлен такими чертами, как эмоциональная стабильность, уверенность, уравновешенность, спокойствие);
- *сознательность* (высокий уровень выраженности представлен такими чертами, как дисциплинированность, ответственность, надежность, настойчивость, добросовестность);
- *доброжелательность* (высокий уровень выраженности представлен такими чертами, как склонность к сотрудничеству, доверчивость, дружелюбие, доброта).

В связи с этим представляют интерес результаты исследования, в котором разные по степени эффективности менеджеры трех стран (США, Китая и Таиланда) были протестированы посредством опросника «Большой Пятерки». При этом было обнаружено, что во всех этих странах эффективные руководители имели высокие показатели по фактору экстраверсии и низкие показатели по фактору нейротизма. Отсюда следует вывод Р. Хауса с соавторами [356] о том, что некоторые свойства являются повсеместно (универсально) одобряемыми с точки зрения их влияния на эффективность руководства, причем безотносительно к специфике культурных ценностей того или иного сообщества.

В дополнение к факторам «Большой Пятерки», позволяющим, по мнению исследователей [353], делать предсказания о лидерском потенциале новичков, в литературе существует ряд личностных характеристик, отвечающих этой задаче. Одной из таких характеристик является *уверенность в себе*, которая выражается в оптимистической оценке индивидом своих возможностей, в проявлении им упорства в достижении трудных целей, невзирая на имеющиеся серьезные препятствия. Кроме того, высокий уровень уверенности в себе является залогом успешного влияния на других, что крайне важно для эффективного руководства [344].

Уверенность в себе является единственной личностной чертой, практически единодушно признаваемой самыми разными исследователями последнего десятилетия в качестве фактора эффективности руководства. Необходимость ее наличия как предпосылки успешности руководства признается практически всеми разработчиками проблематики организационного лидерства. Известно, однако, что чрезмерно уверенные в себе руководители нередко становятся абсолютно невосприимчивы к негативной информации и глухи к мнениям других, отличным от их собственных.

Важной личностной характеристикой является *самоэффективность*, трактуемая как некий обобщенный конструкт, психологическую суть которого составляет убежденность индивида в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия для осуществления контроля событий, оказывающих влияние на его жизнь и достижение поставленных целей [329]. Убеждение в своей самоэффективности относится к умению людей осознавать свои способности, выстраи-

вать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации, и способствовать формированию соответствующих качеств лидера. Это определяет расширение или ограничение возможности выбора деятельности, усилия, которые будут необходимы для преодоления препятствий, настойчивость, с которой он будет решать какую-то задачу. Поэтому самооффективность личности является важным условием формирования лидерского потенциала.

Американский ученый А. Бандура, автор этой концепции, понимает самооффективность как осознание индивидом своей способности справиться со специфическими задачами и ситуациями и с учетом этого определить стратегию и способ своего поведения. При этом это качество выступает одной из характеристик деятельности человека, выражающих его положительную самооценку, уверенность в себе, самоуправление, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Как показывает анализ литературных данных, высокий уровень самооффективности способствует эффективной деятельности и формированию компетентности в отношениях со своим окружением [329].

Согласно сводке экспериментальных данных, приведенной Р. Фоти и Д. Майнером [344], самооффективность может рассматриваться в качестве одного из предикторов (предваряющих факторов) лидерства в малой группе. Ученые объясняют это, в частности, тем, что демонстрация уверенности и компетентности как внешних признаков самооффективности отвечает прототипам неформального лидерства, наличествующим у последователей. По мнению Р.Л. Кричевского, «самооффективность можно включить в модель механизма ценностного обмена в лидерстве как своеобразные компоненты ценностного вклада. Правда, такого рода включение возможно лишь при условии, что их реализация будет «работать» на благо группы, а не служить личным целям того или иного ее члена. При этом в силу влияния всевозможных факторов (личностных, групповых, ситуационных и т. д.) степень линейности связи между названными переменными может значительно снижаться» [148, с. 130].

Другой заслуживающей внимания в контексте проводимого обсуждения личностной характеристикой является *социальный интеллект*. Специалисты полагают, что наличие данной характеристики может быть отнесе-

но к категории общих и отчасти специальных умений и является необходимым условием возникновения лидерства в открытых, динамичных системах. При этом подчеркивается двухкомпонентный характер социального интеллекта, включающего в себя:

- *социальную перцептивность* – способность к более быстрому и тонкому пониманию других людей и социальных групп;
- *поведенческую гибкость* – способность изменять поведение, учитывая требования, проистекающие от новых задач и ситуаций [389].

По мнению ученых, лидеры с высоким уровнем социального интеллекта обладают более тщательно разработанными перцептивными и поведенческими схемами (т. е. прототипами и моделями). Они лучше других членов группы адаптируются к изменяющимся условиям, более своевременно принимают адекватные решения и гораздо эффективнее остальных претворяют их в жизнь. Подобное «чтение» ситуаций и изменение в соответствии с ним своего поведения характерно для лиц с высоким уровнем *самомониторинга*. Не случайно исследователи рассматривают его как одну из форм выражения социальной перцептивности и поведенческой гибкости. Самомониторинг позитивно коррелирует с возникновением лидерства в различных типах ситуаций, а лица с высоким его уровнем чаще других выдвигаются в позиции лидеров лабораторных и естественных малых групп.

В настоящее время в специальной литературе обнаружено немало данных о связи способностей с эффективностью руководства, т. е. ***когнитивный аспект лидерства***, обуславливающий его выдвижение в лидеры. Установлено, что его успех во многом зависит от способностей и умения решать проблемы и принимать правильные решения. Так, по материалам справочника Р. Стогдилла, составленным согласно данным 41-го исследования, выяснявших связь между образованием и руководством, установлено 88 % позитивных корреляций между указанными переменными, то есть руководители выступали как достаточно образованные люди [384]. Сомнений не вызывает, что образование, и прежде всего специальное, является важным условием успешности управленческой деятельности. Тем не менее мировая практика эффективного менеджмента обнаруживает порою весьма любопытные исключения.

К настоящему времени в ряде других работ, написанных как специалистами-исследователями, так и практиками-менеджерами, приведено немало данных о связи способностей не просто с руководством, но, что весьма существенно, с его эффективностью. Ф. Фидлером [340] в связи с выяснением роли интеллекта руководителя в эффективности управленческой деятельности была разработана теория *когнитивного ресурса*. Он обратил внимание на следующее любопытное противоречие. В реальной практике успешного подбора управленческих кадров учет интеллектуальных способностей, опыта и компетентности претендентом на руководящие посты играет первостепенную роль. В то же время по данным научных исследований, представленных, в частности, обзорами ведущих специалистов, обнаруживаются довольно низкие корреляции между интеллектуальными способностями и эффективностью руководства [330, 340, 348, 384].

Еще в 60-е годы прошлого столетия американский промышленный психолог Е. Гизелли [348], исследуя группы менеджеров, обнаружил, что наиболее эффективными оказывались руководители не с чрезмерно высокими или низкими показателями интеллекта, а имеющие промежуточные по степени выраженности его оценки. Выводы Е. Гизелли в целом согласуются с тенденцией, характерной, по данным Т. Коно [136], для японского менеджмента. Ученый обратил внимание на тот факт, что студенты, имевшие исключительно высокие оценки успеваемости в школе и университете, поступая на службу в японские корпорации, как правило, не становятся там высшими менеджерами. Т. Коно объясняет это зачастую неумением таких людей налаживать коллективные действия, что в японских организациях является серьезнейшим препятствием при построении менеджерской карьеры.

Хотя приведенные выше данные, возможно, и отражают определенную тенденцию, последняя, однако, не исключает вероятности наличия у вполне конкретного эффективного руководителя высоких показателей по тестам интеллекта. Достаточно обратиться, например, к выдающимся менеджерам-предпринимателям, описанным в работах Д. Ландрама [161]. Впечатляющий интеллектуальный портрет эффективного топ-менеджера, иллюстрирующий выход за рамки обозначенной тенденции, рисует Л. Якокка [326].

Рассматривая роль интеллекта в лидерстве (руководстве), Р. Стернберг предположил, что в основе эффективного лидерства (руководства) лежит синтез трех факторов: *интеллекта*, *креативности* и *мудрости*. При этом под *интеллектом* понимается сочетание академического (память и аналитические способности) и практического интеллекта. К *креативности* он относит умения, связанные с генерированием идей и получением результатов, характеризующихся относительной новизной, высоким качеством, соответствием решаемой задаче. Что же касается *мудрости*, то Р. Стернберг понимает ее как некоторое дополнительное качество, необходимое для успешной реализации интеллекта. Человек мудр, считает ученый, в той мере, в какой его интеллектуальные усилия опосредованы влиянием ряда важных ценностных факторов, например:

- стремлением действовать ради общего блага;
- стремлением к балансу интересов – своих, других людей (деловых и организационных);
- стремлением учитывать характер среды функционирования, выбирая в зависимости от него тот или иной способ поведения;
- стремлением адаптироваться к изменяющейся среде, либо выбором иной среды [383].

Традиционно интеллект руководителя изучается с опорой на методы, фиксирующие как раз своеобразие «теоретического ума», хотя деятельность управленцев, по общему признанию специалистов, носит выраженный практический характер. Менеджеры, замечает Г. Минтцберг [192], известный авторитет в области управленческой науки, – это люди, скорее склонные к действиям, чем к анализу. И, вероятно, в силу неадекватности используемых методических средств имеющиеся на сегодня исследовательские данные о связи интеллекта и эффективности руководителя нередко страдают значительной противоречивостью.

Большую роль в становлении лидера играет **ценностно-мотивационный компонент**, то есть его ценности, мотивация и убеждения. Общечеловеческие ценности (такие понятия, как изобилие, справедливость, добро, красота, истина, судьба и т. п.) свойственны любой эпохе и любому народу, а их актуальность и иерархия меняются со временем и обусловлены тенденциями развития общества. Жизненные ценности опре-

деляют, зачастую, как идеалы, нравственные нормы, субъективное ценностное отношение личности к действительности и т. д. Ценность можно определить как объективную значимость явлений, идей, вещей, обусловленную потребностями и интересами социального субъекта. Но ценностью является не только наше отношение к объективным вещам, но и предмет, который находит потребность для своего удовлетворения, таким образом – это функция предмета удовлетворять наши потребности.

Представляет интерес концепция Р.Л. Кричевского, которая рассматривает «ценностный обмен» как механизм выдвижения лидера [144, 145]. Согласно этой концепции, ценностные характеристики членов группы (значимые свойства личности) как бы обмениваются на авторитет и признание лидера – ключевые компоненты статуса в группе, также являющиеся важными человеческими ценностями. В результате, в качестве лидера принимается тот человек, в ком наиболее полно представлены особенно значимые для групповой деятельности качества (по сути, речь идет о ценностях). В ходе взаимодействия на роль лидера выдвигается такой член группы, который идентифицируется у остальных с наиболее полным набором групповых ценностей. Именно поэтому он и обладает наибольшим влиянием на мотивацию и удовлетворенность подчиненных.

Иными словами, *психологическое содержание ценностного обмена состоит в обоюдном удовлетворении сторонами – участниками взаимодействия определенных социальных потребностей друг друга путем взаимного предоставления каждой из сторон соответствующих ценностей.* Подобное понимание позволяет трактовать ценностный обмен в лидерстве как развернутый во времени процесс. Возникая в рамках зарождающегося межличностного взаимодействия, ценностный обмен выступает затем в качестве существенного его активатора. Это способствует дальнейшему развитию внутригруппового лидерства.

В связи с анализом ценностного обмена как механизма лидерства Р.Л. Кричевский вводит понятие *ценностного вклада индивида в жизнедеятельность группы. Под ценностным вкладом он понимает любые полезные, т. е. представляющие ценность, и, следовательно, работающие на удовлетворение потребностей как отдельных субъектов, так и «совокупного субъекта» – социальной группы, действия, адресованные как отдельным*

членам группы, так и группе в целом, и имеющие самые разные формы проявления. Мера психологического вознаграждения группой своего члена (в частности, наделение авторитетом, признание лидером) зависит от величины его ценностного вклада в эффективность группового функционирования [148].

Теоретический анализ и эмпирические данные позволяют определить направленность причинно-следственной связи и соотношение между ценностным вкладом индивида в жизнедеятельность группы и его статусом в ней, а именно: чем значительнее ценностный вклад индивида в жизнедеятельность группы (причинная переменная), тем соответственно выше его внутригрупповой статус (переменная-следствие). При этом, однако, имеется в виду, что в силу влияния всевозможных факторов (личностных, групповых, ситуационных и т. д.), степень линейности связи между названными переменными может значительно снижаться. Таковы, по мнению автора, основные элементы модели механизма выдвижения в позицию лидера, которая прошла значительную эмпирическую проверку.

Исследователями разработана модель, которую специалисты относят к разряду «мотивационных», поскольку в ней эффективность руководителя рассматривается как обусловленная силой его влияния на три переменные:

- мотивацию подчиненных в целом;
- способность подчиненных к продуктивному выполнению задания;
- удовлетворенность подчиненных процессом труда [356].

Данная модель исходит из того, что поведение руководителя мотивирует подчиненных или приносит им удовлетворение тогда, когда оно разъясняет путь продвижения к цели и повышает вероятность её достижения подчиненными. Иными словами, руководитель выступает как своеобразный «мотиватор» активности подчиненных. «Мотивационная модель» содержит два общих предположения относительно вероятности влияния поведения руководителя на мотивацию и удовлетворенность подчиненных:

- поведение руководителя одобряется подчиненными в зависимости от того, насколько это поведение рассматривается либо как непосредственный источник актуального удовлетворения, либо как средство получения будущего удовлетворения;

- поведение руководителя будет носить мотивирующий характер (т. е. стимулировать рост трудовых усилий работников) в той мере, в какой оно, во-первых, ставит удовлетворение потребностей подчиненных в зависимость от эффективного выполнения ими работы и, во-вторых, дополняет рабочую ситуацию, обеспечивая подчиненных ресурсами (в виде специальной подготовки, организации действий, поддержки и вознаграждения), необходимыми для эффективного выполнения задания [356].

Чтобы «заработать» лидерский статус, одного только ценностного вклада и мотивационного ресурса в жизнедеятельность группы недостаточно. Необходимо, чтобы содержание этого вклада отвечало имеющимся у членов группы прототипам лидерского поведения, т. е. даже и эффективный «вкладчик» должен быть еще воспринят как лидер. Для выдвижения в позицию лидера, по мнению специалистов необходимы и другие характеристики его потенциала, способствующие адаптации к группе, ситуациям и изменяющимся условиям. Лидерство является результатом взаимодействия ряда факторов, к которым Р. Лорд и другие авторы относят:

- поведение лидера,
- представления о лидерстве,
- социальное влияние [366].

В рамках факторно-аналитической концепции лидерства ученые вводят понятия целей и задач, связанных с конкретной ситуацией. Они стали различать чисто личностные свойства и черты поведения лидеров, связанные с выполнением определенных задач. В результате взаимодействия индивидуальных качеств лидера и стоящих перед ним задач вырабатывается стиль его поведения. В нем различаются чисто индивидуальные качества лидера и характерные для него черты поведения, связанные с достижением определенных целей. Мы назовём это направление *поведенческим* или чаще называемым в отечественной литературе *организационно-управленческим подходом* в изучении механизмов выдвижения в позицию лидера, характерного для организационного лидерства. Центральным для него является изучение реальных действий менеджера в процессе работы и их связи с эффективностью руководства. Данный вопрос на протяжении более чем по-

лувека привлекает значительное внимание исследователей и представляет несомненный практический интерес.

Труд менеджера по своей сути носит напряженный, быстро меняющийся, фрагментарный, реактивный и неупорядоченный характер. Многие стороны менеджерской работы основываются на речевых взаимодействиях, позволяющих своевременно получать информацию, необходимую для решения проблем и управления людьми. При этом менеджеры часто сталкиваются с необходимостью координировать усилия людей, которые формально им не подчиняются. Одним из важных признаков лидера является наличие способности сосредоточиться на достижении цели, преодолевая любые возникающие препятствия; твёрдость и последовательность действий, которые ведут к достижению цели. Лидеру иногда приходится принимать решение в сложной ситуации, когда он должен отвечать на вызов, идти на риск. Умение быстро адаптироваться к изменяющимся условиям помогает ему привлекать последователей, которые считают, что такому человеку можно доверить свою судьбу. Практика показывает, что длительное исполнение лидерских функций способствует формированию необходимых качеств лидера. При этом они также могут исчезнуть, если не будут востребованы в течение долгого времени.

Как показывают результаты исследования [358, 375], при реализации намеченных планов менеджеры опираются на систему отношений, складывающихся как внутри, так и за пределами возглавляемых ими подразделений. Причем, намечаемые к выполнению планы предполагают использование инноваций или распределение властных полномочий и ресурсов. Отмечается также, что эффективные менеджеры умеют находить взаимосвязи между множеством проблем, вопросов и благоприятных возможностей, с которыми они сталкиваются.

По мнению Д. Коттера, признанного классика научного менеджмента, чтобы понять поведение эффективных генеральных менеджеров, необходимо принять во внимание, прежде всего, наличие двух фундаментальных вызовов, с которыми эти люди наиболее часто сталкиваются в своей деятельности. Речь идет о том, что они должны:

- решить, что необходимо предпринять, несмотря на неопределенность и огромное количество потенциально релевантной информации;

- добиться выполнения намеченной программы действий от большой и разношерстной группы людей, несмотря на отсутствие сколько-нибудь значительной власти над многими из них.

Кроме того, ряд сильных вызовов сопряжен, полагает ученый, с реализацией традиционных менеджерских функций типа планирования, подбора персонала, организации, руководства людьми, контроля [360].

Выполненный Д. Коттером анализ работы эффективных генеральных менеджеров, несмотря на более чем три десятилетия со времени его проведения, не утратил актуальности. Тем не менее существуют и другие попытки описания менеджерского поведения. Так, первыми построить таксономию категорий поведения организационного лидера попытались в 50-е годы прошлого столетия психологи огайской (США) исследовательской группы [342, 389]. Ими были выделены две важнейшие поведенческие характеристики, названные *вниманием* и *инициирующей структурой*.

Позднее, уже в 70-е годы, подводя итог изучению этих категорий, Е. Флейшман так раскрывал содержание каждой из них: «Внимание относится к поведению, характеризующемуся дружелюбием, взаимным доверием, уважением, теплотой и согласием между руководителем и группой. Иницирующая структура включает действия, означающие, что руководитель налаживает и определяет рабочие отношения в группе, стремится установить четко очерченные модели и каналы коммуникации, наметить пути выполнения задания» [342, с. 7–8]. В подходе Г. Юкла, известного современного специалиста в области управленческой психологии, эти поведенческие категории выступают как конкретные действия по реализации различных направлений менеджерской деятельности.

В результате исследований, проводимых в рамках GLOBf-проекта, выявлен ряд универсальных поведенческих характеристик эффективных руководителей харизматического и трансформационного типа, живущих в самых разных частях мира. К числу подобных характеристик относятся: порядочность, способность вдохновлять людей, харизматичность, визионерность. В то же время установлено, что такие характеристики, как раздражительность, неспособность к сотрудничеству, замкнутость, эгоцентричность, безапелляционность, жестокость повсеместно в мире ассоциируются с неэффективным руководством [338, 345].

Ряд научных исследований, выполненных в Гарварде и Западном резервном университете Кейза, убедительно свидетельствует о наличии прямой достоверной связи между уровнем эмоционального интеллекта лидера, успешной деятельностью его организации и уровнем удовлетворенности сотрудников [59]. *Эмоциональный интеллект* ученые трактуют, как способность осознавать смысл эмоций и использовать полученные при этом знания для анализа и решения возникающих проблем.

На сегодняшний день не существует единого подхода к определению структурных компонентов эмоционального интеллекта. Одной из наиболее широко используемых является модель способностей, включающая в себя четыре основных компонента (см. рис. 1.1). Все компоненты приведенной модели связаны между собой и имеют одинаково большое значение для реализации практического потенциала эмоционального интеллекта.

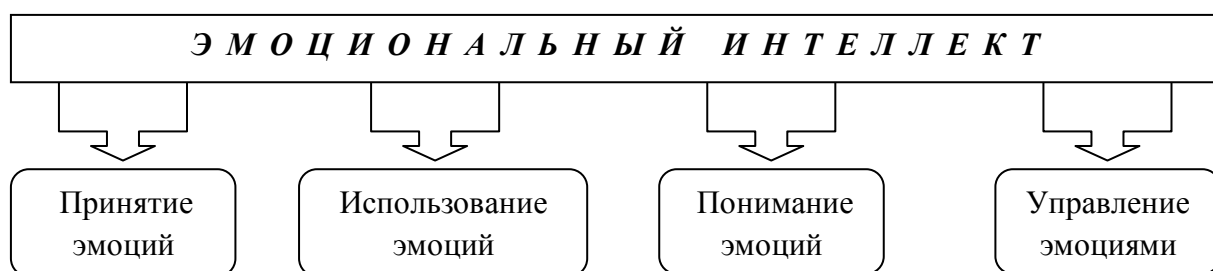


Рис. 1.1. Компоненты эмоционального интеллекта

Принятие эмоций предполагает:

- отражение комплексной способности человека к распознаванию эмоций другого человека не только по вербальным сигналам, но и по мимике, позе, жестам, громкости и тону голоса и по другим невербальным признакам;
- восприятие и распознавание собственных эмоций и эмоций других людей, что делает возможным дальнейший анализ эмоциональной информации;
- человек, находящийся в хорошем контакте с собственными эмоциями и переживаниями, намного легче может идентифицироваться с другим человеком и понять сущность его эмоционального состояния;

- бизнес-лидер, который плохо понимает собственные эмоции и переживания, а также не способен к распознаванию эмоциональных состояний и проблем своих подчиненных, полностью утрачивает возможность к руководству эмоциональной жизнью собственного коллектива.

Использование эмоций включает в себя:

- способность человека использовать эмоции с целью стимуляции различных видов интеллектуальной деятельности, таких, как решение конкретных проблем да и просто их осмысления;

- возможность решить в кратчайший срок сложное многокомпонентное задание, требующее больших затрат времени и внимания к отдельным деталям;

- сниженный эмоциональный фон способствует выполнению методичной, аккуратной работы, требующей к себе особое внимание. Хорошее настроение способствует проявлению креативного мышления и творческой активности;

- способность использовать изменение собственного настроения к решению разноплановых практических заданий.

Понимание эмоций обеспечивает:

- способность не только к пониманию «языка эмоций», но и к оценке особенностей соотношения между эмоциями, способность видеть различие между ними;

- способность к пониманию и вербальному описанию специфики изменения эмоциональных состояний;

- сознательный анализ, который начинается с вербализации и детального описания эмоциональной стороны ситуации, и может свидетельствовать о развитой способности к пониманию эмоций.

Управление эмоциями включает в себя:

- способность человека к управлению собственными эмоциональными состояниями и эмоциональными состояниями других людей;

- глубокое самоосознание и детальное понимание социальной ситуации;

- посредством «трансляции» позитивных состояний подчиненных, что обеспечивает позитивную социально-психологическую атмосферу в кол-

лективе, которая не только улучшает самочувствие сотрудников, но и позитивно влияет на эффективность труда.

Хотя применительно к лидерству эмоциональный интеллект, как правило, рассматривается в контексте организационных процессов, в последние годы исследователями получен ряд интересных данных о его роли в так называемом внезапно появляющемся (т. е. неформальном) лидерстве в малых группах. Эмоциональный интеллект как способность к пониманию состояния группы и отдельных ее членов может выступать в качестве некоторого основания, своеобразной точки отсчета в возникновении лидерства. Оказалось, что у 50 % респондентов, в той или иной мере испытывавших влияние лидеров, имело место совпадение выбора высокостатусного партнера по «эмоциональному вопросу» с предпочтением того же партнера в качестве объекта идентификации в экспериментальном сочинении. Это позволяет думать, что фактор эмоционального предпочтения способен усиливать идентификацию членов коллектива с лидерами, что вполне согласуется с литературными данными. Так, Е.М. Дубовская [82] в исследовании, проведенном в юношеских спортивных командах, рассмотрела связь между идентификацией и структурными компонентами лидерства. Оказалось, что как объекты идентификации, эмоциональные лидеры значительно (в количественном выражении) превосходят деловых лидеров.

Однако эта связь не носит прямой характер, а опосредована, прежде всего, промежуточными когнитивными процессами, «запускаемыми» эмоциональным интеллектом и включающими анализ и отбор поступающей информации, рассмотрение наличной ситуации с позиции других членов группы и т. д. Эти когнитивные процессы, в свою очередь, влияют на координацию индивидуальных усилий участников в решении групповой задачи и позволяют предсказать, кто из них вероятнее всего сможет выдвинуться в позицию неформального лидера.

Для эффективного лидерства необходимо, чтобы социальный субъект был «коммуникативной личностью», что делает актуальным **коммуникативный подход** в его изучении. Деятельность лидера осуществляется в процессе взаимодействия с другими людьми, а её успешность в значительной мере зависит от культуры его осуществления. Это связано со способностью адекватно воспринимать ситуации общения, понимать чувства лю-

дей, осознавать степень своего влияния на них, понимать причины возникающих трудностей и конфликтов. Общение включает в себя психическую и эмоциональную саморегуляцию, что позволяет быстро реагировать на изменения психического состояния другого человека в процессе общения, правильно оценивать социально-психологический настрой партнера по общению, устанавливать необходимый контакт, уметь применять эффективные техники общения.

Нечто подобное Джон Гарднер называл «навыками работы с людьми», а именно:

- умение создавать условия для самореализации последователей, что является основой для формирования доверия к лидеру и готовности последователей следовать за ним;
- справедливость, когда лидер выступает координатором взаимоотношений в коллективе и должен быть объективен и справедлив в оценке действий и поступков других людей;
- способность представлять и отстаивать интересы группы во внешних инстанциях, брать на себя ответственность за групповую деятельность;
- чувствительность к ситуации или способность быстро в ней ориентироваться и принимать правильное решение;
- межличностная чувствительность или способность понимать потребности других людей [345].

Основу лидерства (прежде всего в малой группе) составляет процесс межличностного влияния, разворачивающийся между лидером и последователями, в котором иницирующей групповые действия стороной выступает лидер. Последствия влияния, как в лидерстве, так и в руководстве, отражены в изменениях поведения, отдельных личностных черт, установок, мотивации и других характеристик членов группы. Конечная цель влияния в лидерстве – ориентация людей психологическими средствами на решение стоящих перед группой задач. Прочность взаимодействия лидера с последователями зависит от определенной готовности к принятию влияния, демонстрируемой обеими сторонами.

В содержательном обзоре Ф. Джеблина, посвященном специфике коммуникации в системе «руководитель – подчиненный», среди прочего приводятся данные сравнительного анализа коммуникативного поведения

разных по степени эффективности руководителей. При этом установлено, что эффективные руководители в сравнении с неэффективными:

- *более склонны к коммуникации*: получают удовольствие от контактов с другими (в частности, любят беседовать с подчиненными), доступно объясняют политику организации, лучше проводят инструкции подчиненным;

- *являются более внимательными, эмпатическими слушателями*: чутко реагируют на так называемые «глупые» вопросы подчиненных, доступны им, готовы выслушивать предложения и жалобы, стремясь к беспристрастному рассмотрению и выражая готовность предпринять соответствующие меры;

- *в большинстве своем стараются просить и убеждать, а не приказывать и требовать*;

- *проявляют гораздо большую сензитивность к чувствам и самозащитным потребностям своих подчиненных* (в частности, стараются осуществлять дисциплинарные воздействия в приватных, а не в публичных ситуациях);

- *обнаруживают стремление к большей открытости в передаче информации*: стараются уведомлять заранее о предстоящих изменениях и называют причины, в силу которых происходят изменения в организационной жизни.

Существуют актуальные коммуникативные технологии, которые можно эффективно использовать в процессе общения. В большинстве современных компаний от руководителя ожидают умения проводить коучинг с сотрудниками. Коучинг является одним из тех инструментов, который используют для развития и совершенствования других людей. Лидер использует его для того, чтобы раскрыть способности подчиненных и обеспечить достижение ими поставленных целей. Коучинг – это стиль менеджмента трансформированной культуры, который поддерживает диалог и взаимодействие между людьми. Он способствует раскрытию потенциала лидера и максимальному повышению его самооффективности.

По мнению ученых, качествами, которые можно считать исключительно лидерскими, являются те, которыми наделяет лидера группа в ответ на их соответствующее поведение. Исходя из этого особое значение при-

обретают: восприятие индивида группой как лидера; признание его лидерского статуса и авторитета; наличие последователей, готовых следовать за лидером; наличие личных ожиданий у членов группы от деятельности лидера; делегирование членами группы части личной активности лидеру и т. п. Именно эти качества являются результатом восприятия последователями деятельности лидера. Их наличие позволяет признать, что человек действительно является лидером для членов группы.

Таким образом, в изучении данной проблемы мы выделили следующие подходы к выдвижению в позицию лидера-руководителя, являющиеся основой его модели, которые и должны стать методологической базой формирования и развития лидерского потенциала во время обучения в вузе:

- личностно-рефлексивный;
- когнитивно-профессиональный;
- ценностно-мотивационный;
- поведенческий (организационно-управленческий);
- эмоциональный;
- коммуникативный.

2. Лидерские умения

Представителями исследовательской группы Р. Стернберга [383] сформулирована концепция *практического интеллекта*. Последний трактуется как способность решать повседневные проблемы, используя приобретенные в опыте знания для целенаправленной адаптации к окружающей среде, ее изменению или нахождению новой рабочей среды. Практический интеллект базируется на так называемом неявном знании, т. е. знании, необходимом для работы в недостаточно хорошо изученных или вербализованных ситуациях. В последние годы разработаны специальные методики измерения практического интеллекта, показана его связь с успешностью менеджера. В частности, практический интеллект весьма тесно коррелирует с такими измерениями успеха менеджера, как занимаемое положение (должность), а также вознаграждение в зависимости от должности и стажа.

Ученые пришли к выводу: чтобы стать успешным лидером, нужны специальные умения, которые формируются в процессе практической деятельности, от природы заложены только определенные способности. Для

этого необходимо знание навыков эффективного руководства, по наличию которых мы можем судить о его эффективности. Ученые выделяют такие виды способностей руководителя и связанные с ними умения:

Специфические (или специальные) способности руководителя. Исследователи Г. Юкл и Д. Ван Флит называют три, по их мнению, основные категории таких умений: *технические, концептуальные и интерперсональные.*

Технические умения предполагают:

- знание различных видов выпускаемой продукции и предоставляемых услуг;
- знание рабочих операций, технологических процессов и оборудования;
- знание рынка, клиентов и конкурентов.

Концептуальные умения включают способность:

- анализировать сложные явления, улавливать намечающиеся тенденции, осознавать перемены, формулировать проблемы и находить пути их решения;
- вырабатывать креативные, практичные решения проблем;
- концептуализировать сложные идеи и использовать модели, теории и аналоги [390].

В основе концептуальных умений лежат когнитивные процессы, связанные с индуктивными и дедуктивными рассуждениями, переработкой информации, вербальной аргументацией выбора эффективных решений и т. д. Они чрезвычайно важны при решении так называемых плохо определенных проблем, с которыми часто сталкиваются руководители, в частности, на высших организационных уровнях. Эти проблемы, как показывают исследования [375], непривычны для руководителей и в целях успешного, т. е. прежде всего креативного, решения нуждаются в выделении основных своих компонентов.

Подобная работа предполагает опору на *метакогнитивные умения* или способность осуществлять мониторинг процесса функционирования когнитивных умений и управлять этим процессом с целью эффективного решения задач. *Метакогнитивные умения* выполняют, по мнению специалистов, ряд важных функций:

- содействуют лучшему пониманию самой проблемы и важнейших ее параметров;
- способствуют поиску и спецификации эффективных решений;
- используются для мониторинга процесса выполнения решения, организации обратной связи в этом процессе и адаптации решений к меняющимся условиям.

Интерперсональные умения заключены в способности:

- понимать межличностные и групповые процессы;
- расшифровывать мотивы, чувства и установки людей, проявляя, в частности, эмпатию и социальную сензитивность;
- поддерживать с людьми отношения сотрудничества, используя такт, дипломатичность, навыки разрешения конфликта;
- осуществлять речевую коммуникацию и убеждать других [343].

Совершенно очевидно, что по ряду параметров умения этого типа выступают как специфические проявления когнитивного, эмоционального и коммуникативного потенциала лидера.

В дополнение к перечисленным категориям Г. Юкл и Д. Ван Флит [390] называют еще и четвертую категорию специальных умений – *административные умения*, которым, как считают ученые, присущ двойственный характер. С одной стороны, они относятся к способности выполнять релевантные менеджерские функции типа планирования, делегирования полномочий, контроля. С другой стороны, речь может идти о способности реализовывать комбинацию ряда технических, когнитивных и интерперсональных умений в процессе управленческой деятельности.

Все описанные выше умения, по мнению специалистов, являются необходимыми для реализации большинства менеджерских ролей. Другое дело, что в зависимости от уровня руководства удельный вес тех или иных умений может приобретать особое значение. Руководитель должен, конечно, в совершенстве знать рабочие операции и процедуры, тогда как владение концептуальными умениями вряд ли столь существенно в его управленческой деятельности. Напротив, руководителям высокого ранга, прежде всего, необходимо хорошее владение именно концептуальными умениями, хотя знание ряда технических аспектов работы также полезно, поскольку помогает лучше познать специфику деятельности компании. Что

же касается интерперсональных умений, то эффективное владение ими важно для менеджера любого ранга. Обычно под интерперсональными умениями понимается широкий спектр действий, описываемых в отечественной литературе термином «общение». Как будет показано далее, и исследователи, и практики менеджмента особое внимание уделяют коммуникативной стороне общения.

Лидеру необходимо хорошо знать себя, уметь прислушиваться к себе, своим чувствам и эмоциям. Чувствование человеком себя, знание того, что ему нравится и что нет, является важными элементами формирования адекватной Я-концепции, помогают ориентироваться на жизненном пути и понимать других людей. Эту идею развивал У. Беннис, отмечая, что знание своих сильных и слабых сторон, верность своим принципам являются важными качествами лидера [334].

Д. Симонетти в числе факторов эффективного управления называет *знание самого себя*, трактуемое как способность выносить суждения о своем влиянии на членов коллектива. По мнению ученого, «знание самого себя и понимание того, как и почему вы ведете себя так, а не иначе, является необходимым первым шагом к улучшению отношений с вашими сотрудниками, а также к достижению более высокой производительности» [272, с. 4–5]. Фактически речь идет о самоперцепции (или самопознании) руководителя, а именно:

- высокий уровень развития *самоперцептивных умений* предполагает знание своих сильных и слабых сторон, понимание их влияния на собственное поведение и поведение окружающих;
- способность выбора эффективных приемов самопрезентации;
- способность выбора адекватных средств личностного саморазвития и самокоррекции поведения.

Успешная реализация всех перечисленных выше умений во многом зависит от *знаний и опыта* руководителя. Требуемые знания должны быть соотнесены с тремя основными сферами своего приложения: решаемыми задачами, организацией, в рамках которой действует руководитель, людьми, с которыми он имеет дело. Эффективность руководства в конечном счете зависит от способности руководителя формулировать и осуществлять решение трудных социальных проблем, которыми насыщена органи-

зационная жизнь. Чтобы справиться с ними, руководитель, полагают ученые, должен обладать комплексом умений, к которым относятся:

- *сложные умения, обеспечивающие креативное решение проблем*, ассоциируются с действиями по определению программы, пониманию проблемы и генерированию возможных решений;

- *социальные оценочные умения* ассоциируются с действиями по совершенствованию потенциальных решений и созданию программы их реализации в сложных организационных условиях;

- *собственно социальные умения* ассоциируются с действиями по мотивации людей и управлению ими с целью реализации принятого решения. Умениям этого типа ученые уделяют особое внимание, относя к ним такие компоненты социального интеллекта, как социальная перцептивность и поведенческая гибкость, а также умения, связанные с коммуникацией, убеждением, ведением переговоров, управлением конфликтами и коучингом.

Представляет интерес модель навыков лидера, разработанная американскими исследователями Дж. М. Коузесом и Б.З. Познером:

Исследователи выделили 5 базовых способностей:

- моделирование пути к достижению цели;
- вдохновение последователей;
- восприятие каждой новой цели как вызова;
- оказание последователям возможности достичь большего;
- подбадривание последователей.

Способность к моделированию пути проявляется в умении четко определить цель, разбить ее выполнение на отдельные задания, оценить потенциальные риски. Развитость этого навыка также включает в себя готовность лидера обсудить со своими последователями различные возможности достижения цели для создания наиболее оптимального сценария.

Способность вдохновлять последователей проявляется в умении создавать позитивный и привлекательный образ будущего. Кроме этого, лидер с развитыми навыками вдохновения умеет сделать общую цель ценной для каждого из членов команды, обращаясь к ценностям и мотивам последователей.

Способность воспринимать каждую цель как вызов проявляется в готовности лидера к системным изменениям для наиболее эффективного достижения цели. Лидер с таким умением не получает удовлетворения от шаблонного выполнения одной и той же работы. Наоборот, он все время ищет новые идеи и задания, которые могли бы улучшать и его самого, и членов его команды.

Способность давать последователям возможность достичь большего проявляется в направленности лидера на развитие членов своей команды. Выполняя определенное задание, лидер пытается распределять обязанности таким образом, чтобы члены команды учились чему-нибудь новому и открывали новые возможности.

Способность подбадривать других проявляется в умении поддерживать позитивный настрой в коллективе и при общении с каждым из последователей.

Позитивные эмоции и цели повышают веру последователей в себя и позволяют достичь большего.

Эффективное использование руководителем соответствующих умений требует опоры на знание выполняемой работы, организации, бизнеса и людей, в особенности тех, кто реализует принятые решения. Без этих знаний, справедливо полагают ученые, даже наиболее искусный в решении проблем человек окажется неэффективным руководителем. В свою очередь, знания и умения возрастают как функция опыта, приобретаемого руководителем, и формируют уверенность в себе.

Адекватно высокий уровень самооценки лидера в сочетании с уверенностью в себе повышает его решительность в критических ситуациях и помогают при необходимости идти на риск. Уверенность в себе позволяет лидеру раздвигать границы своих возможностей и приобретать новый опыт. Эту идею обосновывал Б. Басс, который в 1981 году проанализировал десять ведущих исследований лидерства и подтвердил, что чувство уверенности в себе, а также уровень самооценки у лидера значительно выше, чем у последователей [332].

3. Навыки эффективного лидерства

Стивен Кови в своей работе «Семь навыков лидера» приводит перечень следующих навыков эффективного лидерства [129]:

1. Убеждения и ценности лидера

Убеждения и ценности оказываются одним из важнейших факторов успешного лидерства. Это рамки, в которых осуществляются все наши взаимодействия. Они определяют, как мы будем интерпретировать события и какой смысл им придадим. Общие убеждения и ценности лежат в основе мотивации и выбора стратегии и тактики выполняемых действий. Они определяют, какие ментальные программы выберет человек в той или иной ситуации.

Убеждения и ценности сами по себе определяются глубинными процессами: бессознательными допущениями об идентификации, нормах и культуре и базовыми аксиомами о природе людей и устройстве мира. Эти аксиомы не подлежат объективной проверке, они, скорее, относятся к вопросам веры и принимаются без вопросов. Таким образом, определенные убеждения и ценности часто вырастают из более глубоких допущений о роли, нормах и т. д., которые, как правило, даже не формулируются и которые человек не осознаёт.

2. Навыки коммуникации и отношений с людьми

Эффективное микролидерство включает использование навыков коммуникации и отношений, важных для самовыражения и достижения цели при совместной работе с другими людьми. Эти навыки делают для лидера возможным создание ситуации, в которой люди могут хорошо себя чувствовать и эффективно действовать. Они включают в себя:

- понимание субъективного опыта людей;
- наличие критериев, позволяющих распознать паттерны поведения и стили мышления людей;
- наличие операционных навыков и техник, позволяющих влиять на паттерны поведения и мышления людей.

Навыки коммуникаций и отношений с людьми способствуют эффективной работе лидера, позволяя ему налаживать общение и взаимопонимание между людьми с целью помочь им более успешно выполнять их задачи. Эти навыки зависят от того, как лидер использует вербальные (устные

и письменные) и невербальные сообщения (начиная от визуальных средств до тембра голоса и позы), чтобы облегчить понимание, обратиться к различным стилям мышления и поощрять участие и эффективную работу.

Внутренним параметром, оказывающим наиболее сильное влияние на процесс коммуникации, является состояние человека (как отправителя, так и получателя). Оно является одновременно фильтром и помехой при получении и интерпретации сообщений. Внутреннее состояние человека, как правило, является функцией его отношения и стиля мышления. При этом отношение является величиной менее постоянной и может меняться в процессе взаимодействия. Часто цель коммуникации состоит как раз в изменении отношения другого человека. На него влияют как психические, так и физические процессы, и часто оно находит свое отражение в физических индикаторах, таких как поза, жесты и поворот головы.

Отношение и стиль мышления определяют «химию» взаимодействия, а именно то, каким оно будет: изменчивым, устойчивым, вялым и т. д. Кроме умения осознавать свое внутреннее состояние и управлять им, для лидера крайне важно принимать во внимание состояние других людей. Параметр отношений людей, включенных в коммуникацию, связан с их ролями, или статусом относительно друг друга, которые определяются организационной или социальной иерархией. Обычно вопросы статуса имеют огромное значение, временами его достаточно сложно определить.

3. Сотрудничество руководителя и персонала

Для достижения общей цели важно, какой микроклимат царит в данном коллективе. Внутренний конфликт снижает производительность труда. Поэтому сотрудники должны выступать как партнеры, соратники, может быть, даже как соучредители. Конечно, принципы иерархичности и системности при этом должны оставаться непоколебимыми, потому что это всеобщие принципы управления. В настоящее время все чаще стали говорить о солидарном стиле управления, который опирается на сотрудничество через понимание других людей и их значимости, особенно при принятии и реализации рискованных управленческих решений.

4. Развитие и целесообразное использование методов достижения целей

Модель успешного лидерства обязательно включает технологию управленческих решений. Это подчеркивает возрастающую роль «технологической оснастки» руководителя, которая нужна ему уже на стадии определения конкретных целей и общего видения проблемы. Придание миссии организации четкого характера через конкретизацию ее стратегических целей будет отличать инженера будущего, который стремится к повышению шансов организации на успех.

5. Готовность к риску при принятии нетрадиционных решений

Неординарные ситуации требуют принятия нетрадиционного решения, а следовательно, смелости, решительности, владения инструментами выгодного применения силы своего ума, а также осознания необходимости адаптации к переменам, которые постоянно делают вызов менеджеру. Такие решения руководитель должен принимать, чтобы достичь успеха, не потерять свое место в бизнесе. Очень часто данные решения являются, к тому же, и рискованными.

Это такой выбор альтернативы, когда традиции, устоявшиеся мнения и даже опыт уступают место технологии, в основе которой лежит интуиция менеджера, искусство менеджмента, личное убеждение и уверенность в себе. Риск в этом случае компенсируется умением и готовностью приспособливаться к переменам и основывается на уверенности в своих действиях.

6. Готовность к неудачам и учет неблагоприятных факторов

Деятельность любого предприятия, которое шагает в ногу с прогрессом, усыпана розами, но с очень колючими шипами. Поэтому, наряду с ясными целями и решительными действиями по их достижению, менеджер должен быть готов к неудачам и поражениям. На них он учится не подвергать себя испытанию стрессами.

7. Трансформация власти полномочий во власть авторитета

В основе такой трансформации, а также формирования собственного авторитета всегда находятся процессы взаимоотношений и коммуникаций. Барьерами выступают действия самого менеджера, которые могут разрушить авторитет: сознательная ложь, неэтичное поведение, угрозы или неоправданное принуждение. Нередко один день таких действий может разрушить сформировавшуюся за многие годы власть авторитета. Без этой

власти остается решать задачи, опираясь только на силу и полномочия. Но методы формального лидерства не содействуют авторитету.

8. Овладение знаниями

Концепция интеллектуальной организации базируется на организационных знаниях, на которых основаны ее способности к изменениям с целью выживания. Они приумножаются и развиваются с помощью знаний каждого сотрудника, включая спектр принципов, фактов, навыков, правил, методов, обеспечивающих деловую активность организации и ее кадровый потенциал. Структура организационных знаний содержит практическое, теоретическое, стратегическое, коммерческое и производственное знание. Оно составляет интеллект организации, основанный на информационных технологиях, технологиях решений и скорости восприятия нововведений.

9. Самообразование и образование управленческого персонала

Повышение деловой активности управленца невозможно без роста профессиональных знаний. К тому же специальные знания морально устаревают. Научно-технический прогресс приобретает системный характер, и изменения в одной области знаний вызывают существенные коррективы в другой. При оценке нынешнего состояния образования можно увидеть, что оно требует глубокого и широкого обновления.

Большую роль в повышении деловой активности играет самообразование, саморазвитие и самосовершенствование. Самостоятельность и ответственность из условий развития личности превращаются в критерии не только самоуправления, но и менеджмента персонала. Так, для американского менеджмента середины 90-х годов характерна модная концепция непрерывного самообучения и саморазвития.

Потребность постоянного совершенствования и решения вопросов взаимодействия в практике лидерства ставит на первый план необходимость решения проблемы человеческого фактора и, в свою очередь, связана с постоянным поиском новых алгоритмов и методик оптимизации синергии между участниками образовательного процесса. Процесс синергии расширяется во многих направлениях, изменяя все сферы жизни и деятельности людей, характер организационных структур и лидерства, повышая уровень требований к подготовке лидеров. Результаты исследования указывают на необходимость и важность дальнейшего активного поиска

более универсальных механизмов решения существующих проблем теории и практики лидерства.

По результатам опросов эффективных американских [331] и британских [386] топ-менеджеров (объединенные данные), установлено, что в обеих странах успешные менеджеры затрачивают гораздо больше времени на реализацию действий по развертыванию сети отношений сотрудничества, а именно: налаживают внутриорганизационные связи, предпринимают разного рода выгодные для себя в рамках организации «дипломатические шаги», устанавливают контакты с нужными людьми, находящимися за пределами организации. Они наибольшую часть времени затрачивают на руководство людьми, управление конфликтом, обмен информацией и работу с документами.

Д. Коттер, признанный классик научного менеджмента, на основе проведенного исследования, заключил, что повседневную работу эффективных генеральных менеджеров характеризуют следующие особенности [360]:

- *Они проводят большую часть своего времени с другими людьми.* Обычный генеральный менеджер только 25 % своего рабочего времени находится один. Это время он в основном проводит дома, в самолетах либо в машине по дороге из пригорода на работу и обратно. Отдельные генеральные менеджеры контактировали с другими людьми менее 70 % своего рабочего времени, тогда как временные затраты некоторых иных руководителей в этом плане достигали 90 %.

- *Они проводят время со многими людьми помимо своих непосредственных подчиненных и начальников.* Причем они постоянно видятся с людьми, которые могут не представлять интереса для посторонних лиц. Беседы позволяют лишь получить некоторый материал для фундамента будущих решений.

- *Дискуссии с их участием сопровождаются большим количеством подшучиваний и часто затрагивают темы, непосредственно с работой не связанные.* Причем юмор часто направлен на других людей в организации или своей отрасли, а предметом подобных дискуссий может служить обсуждение каких-либо семейных вопросов или чьих-то хобби.

- Во многих случайно возникающих встречах с разными людьми обсуждаемые вопросы довольно несущественны для ведения бизнеса и управления организацией. Тем не менее генеральные менеджеры регулярно вовлекаются в занятие делами, которые сами же считают пустой тратой времени.

- В ходе этих встреч руководители редко отдают распоряжения в традиционном смысле. Однако они не уstraняются от процесса руководства людьми.

- Генеральные менеджеры часто прибегают к попыткам оказания влияния на других, но ведут себя при этом достаточно гибко. Вместо того чтобы приказать людям сделать то-то и то-то, они спрашивают, просят, льстят, убеждают, а подчас и прибегают к угрозам.

- Они часто лишь реагируют на инициативы других (т. е. ведут себя скорее реактивно, чем активно). Дело в том, что многое в обычном рабочем дне таких руководителей носит незапланированный характер. Даже те из них, кто имеет жесткий график запланированных встреч в конечном счете затрачивают массу времени на темы, не значащиеся в официальной повестке дня.

- Генеральные менеджеры проводят много времени с другими людьми в коротких, не связанных между собой разговорах. Дискуссии по поводу отдельного вопроса или какого-то спорного момента редко длятся более 10 минут. Причем для генерального менеджера не является чем-то необычным охватить в пятиминутном разговоре с десятком весьма далеких друг от друга тем.

- Они работают по многу часов. Продолжительность их рабочей недели составляет в среднем около 60 часов. И хотя генеральные менеджеры какую-то часть своей работы могут сделать дома, по дороге на работу (в автомобиле) или во время деловых поездок, все-таки большую часть своего времени они проводят на своих рабочих местах.

Для понимания поведения эффективных генеральных менеджеров необходимо, по мнению Д. Коттера, принять во внимание прежде всего наличие двух фундаментальных вызовов, с которыми эти люди наиболее часто сталкиваются в своей деятельности. Речь идет о том, что они должны:

- решить, что необходимо предпринять, несмотря на неопределенность и огромное количество потенциально релевантной информации;
- добиться выполнения намеченной программы действий от большой и разношерстной группы людей, несмотря на отсутствие сколько-нибудь значительной власти над многими из них.

Кроме того, ряд сильных вызовов сопряжен, полагает ученый, с реализацией традиционных менеджерских функций типа планирования, подбора персонала, организации, работы с людьми, контроля. Термин «вызов» означает в данном случае трудную проблему, порождаемую условиями труда генерального менеджера. Чтобы успешно противостоять вызовам, эффективные генеральные менеджеры опираются, согласно Д. Коттеру, на рабочие планы и сеть отношений сотрудничества с людьми, от которых во многом зависит их выполнение. Фактически речь идет о важных рабочих инструментах управленческой деятельности, в значительной степени носящих психологический характер. Успешному развитию отношений сотрудничества способствует также значительное внимание, уделяемое эффективными генеральными менеджерами своей профессиональной репутации. В ряде ситуаций этим людям не чужды интриги, завязываемые с целью вызвать у других ощущение зависимости от них в предоставлении каких-то организационных возможностей, содействии в карьерном продвижении или оказании иных видов поддержки.

Эффективные генеральные менеджеры, развивая сеть партнерских отношений, стремятся создать некое психологическое пространство, в котором люди готовы энергично работать над реализацией сформулированных управляющими планов и кооперировать свои усилия для достижения общего успеха. При этом следует обратить внимание на безусловно верное замечание Г. Юкла и Д. Ван Флита относительно поиска оптимума проявления тех или иных существенных для эффективности руководства личностных черт. Другой существенный, по мнению Р.Л. Кричевского, вопрос заключается в необходимости поиска разумного баланса в соотношении соответствующих черт как у отдельного индивида, так и у группы индивидов. В последнем случае можно говорить, например, о наличии комплементарных характеристик членов группы – управленческой команды, позволяющих компенсировать слабую выраженность отдельных значимых

черт на индивидуальном уровне и за счет этого повысить общую эффективность действий.

Необходимы дальнейшие исследования по выявлению личностных детерминантов эффективности руководства. В частности, имеется в виду работа по дифференциации личностного профиля эффективного руководителя на разных уровнях организационного управления. В соответствии с ним необходимо структурирование лидерского потенциала в целях его раскрытия и развития в процессе подготовки во время обучения в вузе.

Для репетиции уверенного поведения используются ролевые игры, моделирующие ситуации, которые в свое время создали или могут создать определенные сложности для участников. При этом преподаватель выступает в роли тренера, а игра строится на основе взаимодействия одного из членов группы с другими участниками, которые представляют значимых для него лиц. В структурированной группе преподаватель обычно начинает с наиболее банальных ситуаций, которые могут создавать трудности для большинства неуверенных в себе людей. Как правило, эти ситуации подразумевают необходимость как обратиться с просьбой, так и ответить отказом.

Примерами могут быть занятия по отработке уверенного поведения при общении с работниками сферы обслуживания или в условиях критического или неприязненного отношения со стороны окружающих, тренировка различных коммуникационных навыков, включая внимание к собеседнику, способность к самораскрытию в разговоре, умение делать и принимать комплименты, менять тему разговора, начинать и заканчивать разговор, выдерживать паузы.

Отработка поведения в группах тренинга умений основана на следующих принципах. Во-первых, преподаватель или какой-либо ее участник может *моделировать* «правильное» поведение в разыгрываемых на занятиях ситуациях. Моделирование – это особый прием поведенческой реакции, использование которой весьма эффективно в случаях, когда членам группы требуется освоить новые или усилить недостаточно выраженные формы поведения [18]. Члены группы осваивают новый для них способ поведения, наблюдая за тем, как его моделируют другие участники или преподаватель, а также за своими реакциями на моделируемое поведение.

В некоторых группах применяют аудио- и видеозаписи моделей образцового (в смысле, уверенности) поведения.

Моделирование особенно полезно, когда участники имеют очень слабое представление о том, как надо действовать в данной ситуации, чтобы их поведение было уверенным. Группы, состоящие из более опытных участников, могут сразу переходить к фазе репетиции поведения. Разыгрывая различные роли, члены группы вовлекаются в групповой процесс и приобретают новые полезные поведенческие навыки. Еще одним компонентом процесса отработки поведения является *подкрепление*. Вообще концепция подкрепления играет в науках о поведении фундаментальную роль и является краеугольным камнем большинства методов изменения поведения.

В контексте обсуждаемого здесь вопроса подкрепление – это поощрение или, правильней сказать, любая позитивная реакция со стороны преподавателя или членов группы. Очень важно, чтобы подкреплялось любое, даже самое небольшое достижение, а не только успешно завершенная сложная последовательность действий. Процесс, в котором подкрепление дается небольшими порциями по мере того, как отрабатываемая реакция постепенно приближается к оптимальной, называется «формированием» поведения. В поведенческих группах подкрепление обычно применяется, чтобы формировать поведение отдельных участников в направлении тех целей, которые они сами себе ставят. В некоторых случаях можно модифицировать происходящие в группе взаимодействия или поведение участников в целом, используя групповые возможности для подкрепления поведения всех участников в направлении достижения их целей.

Моделирование, инструктаж и подкрепление являются ключевыми компонентами методики репетиции поведения, хотя по вопросу о том, какое их соотношение можно считать оптимальным, существуют разногласия.

1.4. Лидерский потенциал студентов и его активизация в процессе обучения в вузе

1. Структурно-динамические характеристики потенциала лидера

Социально-экономические реформы, проводимые в Украине, возросшая конкуренция на рынке труда объективно предъявляют к молодым специалистам требования быть готовыми постоянно развивать и совершенствовать свои потенциальные возможности. Обществу нужны активные, компетентные лидеры-руководители, способные самостоятельно принимать решения, готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения, анализировать ход и результаты, правильно строить взаимоотношения с другими людьми. Особая роль в решении этих задач отводится образованию, общественные интересы которого отражены в концепции его модернизации и связаны с возрастанием роли человеческого фактора, раскрытием потенциальных возможностей личности.

Лидерство, являясь специфическим свойством личности, представляет собой важный компонент качества подготовки будущих специалистов технического профиля, так как многие из них в процессе профессиональной деятельности становятся руководителями. Перед системой образования стоит задача – создать благоприятные педагогические условия для раскрытия и развития лидерского потенциала студентов, его активизации. Для этого необходимо подробнее рассмотреть, что представляет собой потенциал человека. Раскрытие содержания этого понятия, его структуры необходимо для разработки концептуальной основы развития лидерского потенциала.

Слово «потенциал» является производным от латинского *potentia* (потенция), которое трактуется в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой как возможность, то есть то, что существует в скрытом виде и может проявиться в соответствующих условиях. Иными словами, потенциал есть некая возможность, сила, включающая в себя источники и средства, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели [213, с. 571].

Многие ученые традиционно потенциал человека рассматривают как возможности, резерв в достижении цели, как внутреннюю направленность. В.Н. Марков и Ю.В. Синягин определяют потенциал человека как систему его возобновляющихся ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов. Они выде-

ляют такие моменты: во-первых, потенциал человека является ресурсным показателем и в связи с этим должен иметь какой-либо числовой показатель; во-вторых, этот ресурс не является навсегда данным, а постоянно обновляется в течение жизни; в-третьих, он реализуется во взаимоотношениях с окружением; в-четвертых, потенциалу человека присуще системное качество [184]. Д.А. Леонтьев считает, что потенциал человека представляет собой универсальную характеристику системной организации личности, включающей в себя психологическое здоровье, зрелость и успешность деятельности субъекта [168].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что *потенциал личности следует рассматривать как систему природно-обусловленных и возобновляющихся ресурсов, реализация которых в течение жизни приводит к определенным, с точки зрения личности и общества, значимым личностным достижениям* [196, с. 90].

Ученые выделяют различные виды потенциала. Развитию духовного потенциала личности посвящены работы В.Н. Гладышева, О.П. Елисеева, А.И. Зеличенко, В.В. Игнатовой, Л.В. Петровой, З.В. Хохриной, Б.Д. Парыгина и др.; творческого потенциала личности – В.И. Загвязинского, Н.В. Клоповой, В.Ф. Овчинникова, В.Г. Рындак и др.; профессионального потенциала – А.И. Вишняк, Е.В. Воробьевой, Л.Н. Грень, В.Е. Михайличенко, Н.В. Подбужкой, С.Н. Резник и др., лидерского потенциала – Т.Е. Вежевич, Т.В. Гуры, О.В. Евтихова, Ю.Н. Емельянова, И.В. Дрыгиной, А.В. Зориной, Э.М. Короткова, Р.Л. Кричевского, П.Е. Овсянкина, А.С. Пономарева, А.Г. Романовского, Л.И. Уманского и др. Разные виды потенциала личности рассматриваются исследователями, как правило, в категориях возможного и действительного, как динамическая особенность человека, которая раскрывается через совокупность её ключевых характеристик, с помощью которых осуществляется его оценка.

На основе понимания лидерского потенциала как разновидности более общей категории «потенциал личности» он также представляет собой диалектическое единство его явных и скрытых ресурсов. Лидерский потенциал является системной характеристикой личности, в связи с этим представляет интерес его психолого-педагогическая сущность, которая является предметом изучения со стороны различных ученых.

Так, согласно определению И.В. Дрыгиной, лидерский потенциал является качественной характеристикой личности, отражающей совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностного отношения, средств, способствующих достижению такого уровня интеграции компетентности, ответственности, активности и коммуникативности, который обеспечивает ее ведущее влияние на членов группы при совместном решении задач в различных областях жизнедеятельности и задает позитивную направленность процессу ее профессионального становления [81]. Автор делает вывод о том, что потенциал личности обозначает реальные возможности человека, его готовность действовать, а также нереализуемые свойства, резервы и характеризуется процессами актуализации, реализации, развития (развертывания), раскрытия, накопления. Ею представлена обобщенная характеристика лидера как личности, которая в соответствии с определенной ситуацией воплощает в своей активности групповые ценности, берет на себя ответственность, управляет организацией межличностных отношений и компетентно анализирует решение поставленных задач.

Исследователи Ю.Н. Емельянов и П.Е. Овсянкин определяют лидерский потенциал как обозначение совокупности индивидуальных характеристик, обеспечивающих успешное становление личности, которые становятся действенным способом активизации её потенциала только при наличии соответствующих ценностей, мотивации, стремления достигнуть того или иного результата и веры в свою способность его достичь. Для этого необходимо не только приобретение определенных знаний и умений, но и модификация мотивационной системы, смысловых структур личности, направленных на активизацию лидерского потенциала [89].

Охарактеризовать потенциал лидера можно через совокупность признаков, объединенных в группы, которые отражают специфику организационного руководства и отражают его структуру. Это такие характеристики: *лично-рефлексивный компонент*: знание самого себя, рефлексия своих лидерских способностей и качеств, самооценка; самоэффективность, способность к самосовершенствованию; *когнитивно-профессиональный компонент*: познавательная, когнитивная, профессиональная, социально-психологическая компетентность, включая знание требований, предъявляемых к современному лидеру; *ценностно-мотивационный компонент*: осознание

своих ценностей, мотивов, убеждений, знание ценностей группы и ориентация на них; *поведенческий или организационно-управленческий компонент*, отражающий целенаправленное поведение лидера, связанное со спецификой деятельности группы и направленное на её успешное выполнение, включая постановку целей, знание стратегии и тактики их достижения, межличностное и ролевое взаимодействие; *эмоциональный компонент*: эмоционально-волевая сфера, эмоциональная зрелость, эмпатия и толерантность в общении, стрессоустойчивость; *коммуникативный*: навыки межличностного общения, взаимодействия, влияния лидера на своих последователей и последователей на лидера.

Характеристики роли приведенных компонентов в формировании эффективного лидера приведены на основе результатов многочисленных исследований по этой проблеме.

2. Поэтапная активизация лидерского потенциала личности студента в процессе обучения в вузе

Исследования подготовки лидеров проведены отечественными и русскоязычными учеными в разных возрастных категориях, но в большей мере среди детей, школьников и руководителей. Большое внимание уделено вопросам поддержки и сопровождения детского лидерства, разрабатываются конкретные ситуации и педагогические технологии, способствующие процессу воспитания лидера. Многими учеными (Т.Е. Вежевич, А.Г. Залевская, Т.Н. Мальковская, В.А. Павлова, Г.Ш. Тажутдинова, А.Л. Уманский и др.) были созданы разнообразные методики и программы по формированию и развитию детского, подросткового и юношеского лидерства. Студенческому же возрасту уделено пока недостаточное внимание, особенно проблемам активизации лидерского потенциала во время обучения в вузе.

Как показывают результаты исследований, проведенного С.А. Новиковой, выпускники вузов по специальности «Менеджмент» имеют сравнительно низкий уровень лидерского потенциала и развития лидерских качеств. Кроме того, значительная доля (57,34 %) молодых руководителей проявляет на практике устойчивые стереотипы административного, авторитарного стиля управления. 1,86 % молодых руководителей склонны к

реализации хозяйственного типа управления в ущерб вниманию к вопросам развития подчиненных. Лишь небольшая часть (20,80 %) руководителей, имеющих стаж работы до двух лет, имели высокий уровень развития лидерских качеств и направленность на лидерский стиль управления, считая его эффективным [212].

Эти данные актуализируют рассматриваемую проблему и подтверждают тот факт, что в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов не уделяется должного внимания развитию организационного лидерства. Основными причинами сложившейся ситуации в вузах, по мнению авторов, является особенность профессиональной подготовки менеджеров, где развитие лидерского потенциала зачастую не является приоритетным и методически оснащенным направлением. Кроме этого, в данном процессе недостаточно используются возможности непрофильных дисциплин.

Современной системе образования нужны новые психолого-педагогические подходы к процессу формирования лидерских качеств у студенческой молодёжи, что соответствует современным требованиям и системе ценностей общества. Разработка психолого-педагогических основ активизации лидерского потенциала у студентов вузов в процессе учебной и внеучебной деятельности является актуальным и перспективным направлением, как в теоретическом, так и в практическом отношении. В связи с этим необходимо разработать целенаправленную систему организации процесса раскрытия, развития и активизации лидерского потенциала. Решение данной проблемы предполагает поиск и выбор эффективных педагогических технологий с целью подготовки лидеров во время обучения в вузе.

Анализ научной литературы и современных диссертационных исследований по этой проблеме подтвердил вывод ученых о том, что в структуре профессионально важных качеств будущего специалиста на передний план выступает его способность проявлять лидерские качества в разных ситуациях социальной и профессиональной деятельности. Это указывает на необходимость мобилизации у студентов ресурсных возможностей в проявлении и активизации лидерских способностей.

При изучении понятия «активизация лидерского потенциала» отечественные ученые опираются на понимание активности как деятельностного состояния человека, внутренне обусловленного его отношением к миру и реализованного в процессах поведения. Методологическая и теоретическая основа исследования эффективности поведения базируется на основных принципах теории деятельности Л.С. Выготского, О.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева. При этом эффективное поведение основано на взаимодействии деятельности, сознания и психики, в результате которого происходит активизация личности.

Активизация выступает деятельностно-целевым компонентом системы педагогического обеспечения и соотносится с совершенствованием методов, средств и организационных форм, обеспечивающих активную деятельность студентов. Ряд авторов рассматривают этот компонент как длительный процесс развития личности с начала формирования ее профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности (С.Г. Вершловский); развертывание возможностей, потенциалов человека, развитие его способностей, раскрытие индивидуальности, самовыражение (А.Г. Александров); формирование системы определенных профессионально важных качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер) и другие.

Речь должна идти об оптимальном выборе способов, методов, форм и приемов, используемых в процессе обучения. Методы обучения, по мнению Е.П. Ильина, возбуждают интерес, способствуют установлению в группе атмосферы коллективного поиска, возбуждения, напряжения, позитивных эмоций, дают возможность преподавателю подавать учебный материал с разных точек зрения, усиливая и стимулируя влияние на познавательную потребность [110, с. 61]. Основными причинами выбора методов обучения В.И. Лозовая и А.Н. Троцкий называют соответствие их специфике учебного предмета, содержанию и выбранной форме обучения, особенностям учеников данной конкретной группы [173, с. 329–330].

Методы часто представляют собой некое внешнее воздействие, которое должно способствовать развитию личности в целом. Природные предпосылки и механизмы самого человека, приводящие к такому развитию,

часто остаются без должного внимания, как нечто само собой разумеющееся. Однако именно учет этих особенностей и закономерностей их развития определяет эффективность метода. Другими словами, при разработке конкретных методов, направленных на развитие человека, необходимо понимать, какова их цель и на основании каких психологических процессов они работают.

Активизация лидерского потенциала студентов во время обучения в вузе наиболее успешно осуществляется в процессе учебно-познавательной деятельности, поскольку она является ключевым фактором, который влияет на развитие их внутреннего потенциала. В этих условиях студенты имеют возможность получить социально значимый личностный опыт как синтез знаний, способов деятельности и мышления, жизненных смыслов, социальных установок и норм поведения. Активизация лидерского потенциала личности студента выступает как поэтапная реализация образовательных стратегий по его раскрытию и развитию, что обеспечивает формирование лидерских качеств личности студента в процессе обучения в вузе.

Проблема выявления условий эффективного развития лидерского потенциала в процессе получения профессионального образования изучена такими учеными, как: З.А. Гапонюк, Т.В. Гура, И.В. Дрыгина, О.В. Ефремова, А.В. Зорина, А.И. Иващенко, А.Н. Кныш, С.А. Новикова, А.А. Савельева, А.Г. Романовский и др. Образовательные стратегии послужили основанием для выделения необходимых педагогических условий для активизации лидерского потенциала личности студента в процессе ее становления. Этой проблеме посвящены диссертационные исследования Н.В. Беляковой «Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах», А.И. Давлетовой «Развитие лидерских качеств у студентов педагогического вуза», И.В. Дрыгиной по теме «Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза», А.В. Зориной «Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза», С.А. Калашниковой «Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки управленцев-лидеров в условиях современных общественных трансформаций» (док-

торская диссертация), С.А. Новиковой «Развитие лидерских качеств будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки» и др.

Авторы пишут о необходимости поэтапного применения образовательной стратегии активизации лидерского потенциала студентов, которая обусловлена наличием внутренних ресурсов личности в данном возрасте и благоприятными возможностями образовательного пространства вуза. В этой связи этот процесс личности выступает, по мнению И.В. Дрыгиной, как поэтапная реализация образовательных стратегий ориентирования, приобщения, обогащения, которые способствуют его развертыванию и обеспечивают становление личности лидера в образовательном процессе вуза. Для этого она предлагает совокупность педагогических условий стратегического характера, а именно:

- последовательно-поэтапное ориентирование студентов на ценностное осмысление лидерского потенциала;
- приобщение студентов к лидерским действиям в специально организованных познавательно-профессиональных ситуациях;
- обогащение лидерского опыта студентов во внеучебной деятельности [81].

Студентам необходимо понять сущность лидерского потенциала, знать качества, составляющие его основу, и осознать их важность в процессе своей жизнедеятельности. Этому способствует обсуждение проблемы становления личности, знакомство с понятием «лидерский потенциал» как интегративной характеристики личности студента. При этом выявляются потребности и возможности, лежащие в основе развития личности, необходимые и наличные лидерские качества. Оказанию помощи в этом процессе должно способствовать консультирование со стороны преподавателей. С точки зрения педагогического сопровождения, данная стратегия предполагает реализацию целесообразных методов, приемов и средств ознакомительного, рекомендательного характера. Предметом обсуждения являются личностные смыслы отношения к жизни, самому себе, значимая область их проявления в процессе жизнедеятельности. Уровень осознания студентами значимости лидерства повышается благодаря увеличению информации, интерпретации различных точек зрения, позиций, способов поведения и деятельности, обсуждаемых в малых группах.

Последовательное ценностное осмысление лидерского потенциала – условие стратегического характера, предусматривающее не только ознакомление студентов с его значимостью, но и формирование самосознания, способствующего пониманию студентами собственных лидерских потребностей и возможностей, что является необходимым условием и начальным этапом работы по его активизации. Это можно осуществлять путем организации образовательного модуля «Лидерство» по курсу «Введение в специальность», который предполагает участие студентов в проблемных диалогах, дискуссиях, беседах.

Поэтапная активизация лидерского потенциала личности студента предполагает движение от стратегии ориентирования к стратегиям приобщения и обогащения за счет совокупности педагогических условий, обеспечивающих процесс его раскрытия, формирования и развития. Она включает анкетирование, тестирование, предназначенное выполнять функции диагностики потенциальных возможностей студентов и их осознания, формирование мотивации, личностных смыслов и качеств, их прогнозирование и коррекцию.

На этапе приобщения студент, овладевая профессией, более зрело начинает представлять и оценивать самого себя. Наиболее эффективными на этом этапе являются методы, направленные на самораскрытие студентами образа «Я» путем формирования Я-концепции. У студентов появляется возможность оценки личностных характеристик, необходимость изменения содержания своего «Я». Это предполагает осуществление самонаблюдения, самоконтроля и самоанализа, фиксацию успехов и неудач, определение факторов, которые способствуют или мешают достижению желаемого результата, повышение уверенности в себе. У студентов появляется осознание причинной обусловленности развития личностного потенциала и профессионального становления, переоценка личностных характеристик, изменение содержания образа своего «Я», формирование «Я-профессионального». В результате актуализируются потенциальные возможности, формируется потребность в достижении и признании, во влиянии, в реализации своих способностей, то есть овладение будущей профессией начинает влиять на все сферы его психики и качества личности.

Этот процесс связан с эффективными и оценочными процессами развития личности студента, вызванными как осознанием самого себя и пониманием других людей, так и педагогическим воздействием, совместным поиском конструктивных путей и средств активизации лидерского потенциала студента. В процессе проводимой работы происходит обогащение всех составляющих лидерского потенциала личности студента: расширяются лидерские возможности и потребности; меняется ценностное отношение к его активизации в образовательном процессе; происходит формирование направленности на успешную профессиональную деятельность.

Стратегия обогащения лидерского опыта позволяет активизировать свои возможности в процессе становления личности, удовлетворять лидерские потребности в достижении, самоактуализации. Задача педагога состоит в том, чтобы создать условия и обогатить опыт самого студента и научиться оценивать опыт других. Студенту необходимо выработать собственные средства, методы приобретения лидерского опыта, обеспечивающего ему успешную профессиональную деятельность. При этом полезно проживание ситуаций достижения успеха, в которых студенты получают удовлетворение и эмоциональное подкрепление.

Обогащение лидерского опыта в процессе обучения предполагает преобразование имеющихся свойств личности в качественно новое состояние. Наиболее эффективный путь освоения лидерства происходит через деятельность и практику взаимодействия индивидов друг с другом. Но для этого межличностные взаимоотношения должны быть достаточно развиты, организационное окружение — быть открытым и допускать возможность для личности социально расти и развивать в себе лидерский потенциал.

Этому должно содействовать приобщение студентов к деятельности лидера в специально организованных познавательно-профессиональных ситуациях. Образовательная стратегия приобщения должна быть направлена как на овладение известными способами выполнения совместной деятельности, так и на освоение ими собственных и целесообразных методов и средств взаимодействия. В процессе приобщения студентов к лидерским действиям в специально организованных ситуациях создается основа для формирования поведенческого компонента лидерского потенциала, рас-

смаатриваются возможные варианты межличностного взаимодействия, вырабатываются собственные навыки целенаправленной деятельности.

Включение студентов в такие ситуации в образовательном процессе должно идти последовательно, от ситуаций типа «Я – Другой», «Я – Другие» к ситуациям типа «Я – среди Других», которые классифицируются по признаку ролевого взаимодействия [81]. При этом они должны быть ориентированы на завоевание авторитета и доминирование в группе, чтобы студенты почувствовали свои потенциальные лидерские возможности и, попытавшись их реализовать, приобрели некоторый организационно-управленческий опыт. Важным условием его формирования и развития является создание ситуаций, в которых личность может учиться осуществлять поведение лидера: сюжетно-ролевые и деловые игры, тренинги, кейс-методы и другие интерактивные технологии обучения.

Лидерство разворачивается в сфере взаимодействия с другими людьми и является продуктом отношений с ними. Поэтому важным элементом активизации лидерского потенциала является формирование коммуникативной компетентности студентов, моделирование ролевого взаимодействия в группах, что формирует знание сильных и слабых сторон тех, с кем они общаются. Кроме того, лидеру необходимо научиться способности стратегически мыслить, умению вести переговоры с другими людьми, обеспечению благоприятных взаимоотношений с ними. Поэтому в процессе обучения следует формировать не только знания, умения и навыки их усвоения и передачи, а также опыт управления коллективом, делегирования полномочий, принятия решений в изменяющихся условиях, преодоления стрессов и других способов и методов, способствующих активизации лидерского потенциала.

Исследование социально-психологических особенностей проявления лидерства в студенческих группах проводилось Н.В. Беляковой. При рассмотрении взаимодействия «лидер – группа» автор акцентировала внимание на втором слагаемом – «группе», подчеркивая, что именно цели и мотивы группы обуславливают обстоятельства возникновения лидерства. При этом принятые группой лидеры, благодаря своей центральной позиции, играют важную роль в формировании и изменении групповых целей, мировоззре-

ния, а также в организации структуры и совместной деятельности членов группы [23].

Лидерские проявления студентов должны активно поддерживаться педагогом в процессе совместной деятельности и общения с ними во внеучебной деятельности (подготовка и проведение групповых, факультетских и вузовских мероприятий, участие в студенческих научно-практических конференциях и других мероприятиях, связанных с публичной самопрезентацией). Это помогает потенциальному лидеру учиться в любой ситуации правильно построить речь, говорить убедительно и аргументированно, слушать и отвечать на вопросы, самопрезентовать себя. В процессе проводимой работы повышается уровень самооценки студентов, появляется уверенность в себе, повышается самоэффективность.

Известно, что люди с высоким уровнем уверенности в своих возможностях подходят к выполнению сложных заданий, как к вызовам, которые они смогут преодолеть, что способствует формированию самостоятельности и мотивации достижения. Такие люди ставят перед собою амбициозные цели и не жалеют усилий, затрачиваемых на их достижение. Уверенность в себе способствует повышению их самоэффективности, снижает стресс и склонность к депрессии. Представление о своей эффективности связано с ожиданием успеха и зачастую приводит к позитивным результатам.

Концепция самоэффективности, разработанная А. Бандурой в рамках когнитивной психологии, предполагает умение людей осознавать свои возможности, выстраивать свое поведение соответственно специфическому заданию или ситуации и способствует формированию качеств успешного лидера. Оценка своей эффективности означает соответствие возможностей выбору видов деятельности, активизацию усилий для достижения желаемых результатов, формирование таких качеств лидера, как упорство, настойчивость и других качеств, необходимых для успешного решения поставленных задач [330]. Р.Л. Кричевский определяет самоэффективность как «... убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь... в том числе

и связанными с прогрессивным личностно-профессиональным развитием» [148].

Особенное внимание в активизации лидерского потенциала и успешной адаптации к управленческой деятельности следует уделять умению ставить цели, знанию стратегии и тактики их достижения, способности к саморегуляции, самоконтролю, самоуправлению, принятию на себя ответственности за результаты своей деятельности. Прежде чем влиять на других, надо научиться управлять своими эмоциями, мимикой, жестами, поведением, т. е. овладеть навыками вербального и невербального общения с людьми. Именно эти качества формируют эмоциональную и коммуникативную составляющие потенциала лидера, что способствует повышению его самоэффективности.

Таким образом, разнообразные направления работы способствуют формированию всех компонентов лидерского потенциала студентов. Они направлены на развитие и саморазвитие будущего лидера, его становление как личности с учетом индивидуальных особенностей, интересов, способностей. Отметим, что лидер должен владеть такими умениями и навыками, как умение слышать других; выстраивать взаимоотношения с людьми, формируя доверие к себе и своим инициативам; проводить диагностику ситуации, идентифицировать угрозу, вызов и уровень неопределенности; управлять своим имиджем, репутацией, формировать бренд лидера; генерировать варианты действий в ситуации вызова и неопределенности (активное поведение); идти к цели, невзирая на давление, сопротивление, конкуренцию (ответственное поведение).

Активизацию лидерского потенциала студентов в учебно-познавательной деятельности следует рассматривать как целостный и целенаправленный процесс. Он может быть осуществлен через реализацию совокупности педагогических условий стратегического характера, направленных на формирование готовности будущего лидера к успешной профессиональной деятельности. Для достижения поставленных целей в образовательном процессе необходима разработка его организационно-содержательной модели, в которой на каждой ступени должны быть созданы условия для выявления и активизации лидерского потенциала. Это предполагает проектирование и реализацию на практике такой педагогиче-

ской системы, которая бы адекватно способствовала формированию их готовности к лидерству, что требует программно-методического обеспечения организационно-педагогических средств его реализации.

Так, С.А. Новикова в своей диссертации «Развитие лидерских качеств будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки» разработала и обосновала структурно-функциональную модель развития лидерских качеств будущих менеджеров в профессиональной подготовке вуза, суть которой заключается в целенаправленном управлении данным процессом путем диагностики лидерских качеств, контроля, коррекции и оценки формирования лидерского опыта и закрепления у обучаемых лидерских моделей поведения в подготовке групповых управленческих решений [212].

Эта модель развития лидерских качеств будущих менеджеров в профессиональной подготовке включает шесть компонентов: цель, субъекты, управление, комплекс организационно-педагогических условий, технология и результат. В рамках разработанной модели выявлен, теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс организационно-педагогических условий, направленных на эффективное развитие лидерских качеств будущих менеджеров в профессиональной подготовке вуза. Этот комплекс включает в себя: 1) введение педагогической диагностики профессионально-личностного развития для актуализации стремлений студентов к лидерскому росту; 2) формирование успешного лидерского опыта будущих менеджеров путем применения на занятиях тренинговых методов; 3) закрепление лидерских моделей поведения студентов при подготовке управленческих решений в ситуациях группового взаимодействия.

Адаптивная технология обеспечивает эффективное развитие лидерских качеств будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки и включает в себя:

- методы – диагностические, регрессии, обмена опытом, имитации, концентрации присутствия, групповой рефлексии, построения диспозиций, символического самовыражения, группового решения проблем, операционализации, интерактивные;
- формы – дискуссии, имитационные и ролевые игры, тренинговые занятия, практикумы, консультации;

- средства – тесты, опросники, анкеты, упражнения, задания, ситуации, игры, правила, методические рекомендации [212].

Таким образом, основным результатом подготовки лидеров выступает их готовность к адаптивному управлению, способность к квалифицированному и творческому решению проблем и задач в сфере управления, что включает умение выбрать стратегию и тактику поведения в соответствии с конкретной задачей или ситуацией, использовать эмоциональное подкрепление. Высокий уровень подготовки будущих лидеров обычно определяется объективно достигаемым успехом в учебно-познавательной деятельности, что рассматривается как предпосылка их профессиональной компетентности и достижения успеха в будущем.

Представляет интерес выяснение вопроса о том, каким образом индивидуально-психологические особенности личности становятся действенным способом реализации её лидерского потенциала и формирования активности. Это возможно только при наличии мотивации, стремления достигнуть успешных результатов и активизации усилий, направленных на это. Главный прием раскрытия полного потенциала человека и, прежде всего, его психики заключается в активности жизненной позиции, в тех целях, которые ставит перед собой человек. Только в преодолении объективных обстоятельств и самого себя раскрываются скрытые возможности человека, приходит его второе дыхание. Основным условием формирования цели является личностный смысл тех результатов, к которым стремится человек. Достижение цели становится смыслом его жизни.

В процессе активизации лидерского потенциала студентов важно использовать различные виды деятельности (студенческое самоуправление, кураторство на младших курсах, профориентационную работу с учениками общеобразовательных школ, работу в детских городских оздоровительных отрядах). Выбор и использование этих форм участия в деятельности определяется личными склонностями студентов и их стремлением апробировать на себе ту или иную роль лидера. Это следует использовать в процессе внеучебной работы вуза.

В настоящее время растет количество разнообразных лидерских школ, лидерских программ по их подготовке, которые усложняются и дифференцируются. Внеаудиторная работа университета допускает наибольшую ва-

риативность такого процесса, в которую студенты могут активно включаться и приобретать лидерский опыт. Необходим их анализ и идентификация использованных инновационных технологий. Рассмотрим примеры уже накопленного опыта активизации лидерского потенциала студентов во время обучения в вузе.

3. Опыт работы вузов по активизации лидерского потенциала

Именно в вузе осуществляется подготовка будущих управленцев в различных областях социальной практики из числа студентов, обучающихся по различным специальностям и профессиям. Эта задача решается также за рамками учебного процесса, когда молодежные лидеры организуют различные сферы студенческой жизнедеятельности. Такой «внеучебный» компонент предполагает гармоничное сочетание ресурсов, условий обучения, воспитательной работы и студенческой самоорганизации. При этом обучение лидеров и их практическая деятельность осуществляются в рамках студенческих мероприятий и оказывает воспитательную роль.

Система обучения лидеров должна охватывать, с одной стороны, подготовку к непосредственной практической деятельности в сфере управления, что связано с развитием таких способностей, как когнитивные, организаторские, аналитические, коммуникативные и т. д. С другой стороны, необходима ориентация на самосовершенствование личности, воспитание способностей к самоорганизации, самодисциплине, самоанализу, самооценке результатов деятельности, что способствует формированию личностной, поведенческой, эмоциональной, коммуникативной составляющей лидерского потенциала.

Большую роль в этом процессе играет студенческое самоуправление как форма самоорганизации студентов, механизм представительства и отстаивания своих прав и интересов, возможность самореализации, что, в свою очередь, является необходимым инструментом развития лидерского потенциала в современном университете. Одновременно студенческое самоуправление можно рассматривать как проявление демократической организации и автономии университета, как процесс и результат выбора студенческим сообществом своих позиций, целей и способов их достижения [312, с. 149].

Сегодня в Украине студенческое самоуправление признается неотъемлемой частью гражданского самоуправления в заведениях высшего образования (ЗВО). Деятельность органов студенческого самоуправления упорядочена законодательством, статусом университета и положением о студенческом самоуправлении. Каждое заведение имеет право определить, в зависимости от собственной специфики, оптимальные формы и уровни студенческого самоуправления, в рамках которого студенты имеют право решать вопросы обучения и отдыха, защищать собственные права и интересы, а также брать участие в управлении ЗВО через выборные органы самоуправления.

По результатам проведенного авторами исследования выделены следующие тенденции в развитии студенческого самоуправления, которые прослеживаются в украинских заведениях высшего образования:

1. Значительная часть украинских студентов не владеют информацией относительно того, что представляет собой студенческое самоуправление, какие его органы действуют в их заведениях, какими документами регулируется его деятельность в ЗВО, какие основные задачи оно решает.

2. Параллельно существуют традиционные профсоюзные студенческие организации и органы студенческого самоуправления, они рассматриваются большинством студентов как равнозначные, что говорит о нечетком представлении студентов об их роли и задачах по защите их прав и интересов.

3. Довольно низкая активность участия студентов в деятельности органов студенческого самоуправления. При этом 50 % студентов считают, что благодаря студенческому самоуправлению они могут развивать свой личностный потенциал лидера, а 54 % считают, что эти органы реализуют гражданские права студентов и формируют у них чувство ответственности [312, С.154].

Студенческое самоуправление необходимо рассматривать не только как инициативную деятельность самих студентов, направленную на решение важных вопросов в различных сферах студенческой жизни, но, прежде всего, как способ приобретения лидерского опыта. Актуальность развития студенческого самоуправления также подтверждается вниманием со стороны не только вузовской общественности, но и органов государственной власти. Так, в России по их инициативе во многих вузах проводятся конферен-

ции, форумы и конкурсы по вопросам студенческого самоуправления. Они проходят как на уровне отдельных учебных заведений, так и в масштабах города, области и страны в целом. Это позволяет сделать вывод о том, что студенческое самоуправление можно рассматривать не только как практическую деятельность студентов и форму воспитательной работы в образовательном учреждении, но и как одну из форм молодежной политики, направленной на наиболее полное использование лидерского потенциала студенчества в социально-экономических преобразованиях общества.

Образовательное пространство современной высшей школы отвечает на государственный и социальный запрос в подготовке лидеров для различных сфер общественной жизни. Адаптируются к современным условиям давно известные формы организации студенческой жизнедеятельности, разрабатываются новые механизмы, выявляются потребности студентов и стимулы развития их социальной активности. Так, Нижегородский госуниверситет в России (ННГУ им. Н.И. Лобачевского) активно участвует в подобном процессе, используя инновационные методики работы. Здесь сложился комплекс механизмов, обеспечивающих выявление студентов, обладающих лидерскими качествами, на ранних этапах их обучения в вузе. Прежде всего, это комплекс конкурсных творческих мероприятий, способствующих включению в совместную деятельность [124]. Это смотр студенческой самодеятельности «Осенние дебюты», конкурсы стенгазет по различным тематикам, литературные конкурсы, спартакиады и другие. Участие в подготовке и реализации предлагаемых конкурсов позволяет студентам эффективно пройти процесс адаптации к вузовской среде, активно включиться в систему межличностного взаимодействия, а студентам-лидерам – проявить свои организаторские качества. При этом первокурсникам необходимую методическую помощь оказывают студенты старших курсов, исполняющие роль наставников и проводников.

Этап выявления лидеров является первичным, несмотря на его важную роль, он теряет содержательное наполнение без последующей работы. Второй этап нацелен на развитие лидерских качеств, формирование навыков организаторской деятельности и эффективного межличностного взаимодействия. Именно на данном этапе энергию лидерства можно направить в позитивное русло, на достижение значимых для студенчества и вуза в

целом задач. При этом цели обучения лидеров реализуются в их конкретной, проектно-ориентированной активности, призванной оказывать влияние на более широкую молодежную среду.

На большинстве факультетов университета функционируют студенческие советы. Участвуя в их деятельности, молодые люди, имеющие лидерский потенциал, совершенствуют свои организаторские навыки и умения. Студенческие советы факультетов координируют свою деятельность в рамках общеуниверситетского студенческого совета, представитель которого входит в состав руководящего органа университета – ученый совет. Студенческие советы принимают участие не только в организации внеучебной деятельности студенчества, но также активно обсуждают злободневные вопросы, волнующие университетское сообщество, где удается наглядно продемонстрировать удачные и ошибочные решения в процессе воплощения в жизнь конкретных идей. Необходимо отметить, что студенческие советы, иные студенческие общественные объединения при университете, такие как профсоюзная организация, «Союз студентов ННГУ», выступают в качестве оптимальной площадки для реализации студенческих инициатив и воплощения проектного подхода.

В университете в рамках выездных лидерских школ, которые организуются на различных уровнях и по специальным тематикам, предлагаются специальные обучающие программы. Организация и проведение таких мероприятий в последние годы стали повсеместно распространенной и популярной практикой, реализуемой в самых разнообразных формах – сборах актива, выездах факультетов, лагерей-семинаров для лидеров и так далее. Школы лидерского актива в последние годы проводятся также и на общегосударственном уровне. Участвуя в их деятельности, молодые люди, имеющие лидерский потенциал, совершенствуют свои организаторские навыки и умения. Достойное представительство студентов подтверждается многочисленными грамотами и званиями студентов.

Особое направление работы со студенческими лидерами осуществляется в университете в виде дополнительной образовательной программы «Малая академия государственного управления». Специальный отбор для участия в этой программе, организация учебного процесса, встречи с выдающимися общественно-политическими деятелями и активное использо-

вание проектного обучения в совокупности ориентированы на тщательную работу по выявлению и подготовке студентов, обладающих лидерскими качествами, по развитию у них навыков организаторской деятельности.

Адаптируются к современным условиям давно известные формы организации студенческой жизнедеятельности, разрабатываются новые механизмы, выявляются потребности студентов и стимулы развития их социальной активности. Однако предстоит еще немало сделать, чтобы указанные тенденции, реализуемые в образовательном пространстве вуза, формы и механизмы работы со студентами, взаимодействие учебного и внеучебного процессов в совокупности привели к решению значимой социальной задачи – подготовке инициативных, самостоятельных, ответственных лидеров, способных к эффективной управленческой деятельности в качественно иных условиях общественного развития.

Необходимо повышение квалификации преподавателей, для которых должен быть организован цикл научно-методических семинаров по различным проблемам обучения лидеров, включая проблемы, связанные с диагностикой лидерского потенциала, его становлением и формированием. Здесь также следует обсуждать методы, формы и средства его активизации.

В процессе работы по организации процесса развития и активизации лидерского потенциала молодежи необходим комплекс психолого-педагогических и социологических мероприятий. Это и разработка специальных диагностических методик, и создание единой научно-практической базы «технологии лидерства», и организация тренингов по приобретению лидерского опыта. Важную роль играют проведение социологических исследований по молодежной проблематике, проведение анализа деятельности государственных и общественных структур по работе с лидерами студенческой и рабочей молодежи региона. Интересен опыт проведения круглого стола «Роль лидера в современном обществе»; организация обучения лидеров молодежных организаций и разработка различных программ федерального и регионального уровня по формированию эффективного лидерства и развитию лидерского потенциала студенческой молодежи.

Приобретение лидерского опыта предполагает проведение тренингов, помогающих студенту правильно организовать свою деятельность, вы-

брать оптимальное решение из альтернативно возможных, прогнозировать результат деятельности группы в условиях ситуационной неопределенности, овладеть навыками самоорганизации и самоконтроля в процессе учебно-познавательной деятельности. Тренинги учат потенциального лидера в любой ситуации умению слушать и слышать, говорить убедительно и аргументированно, отвечать на вопросы, самопрезентовать себя. Целью таких тренингов является формирование поведенческой, эмоциональной и коммуникативной компетентности, качеств и навыков, необходимых лидеру для эффективной деятельности. Самыми эффективными являются тренинги, которые соответствуют направленности группы, где цели и задачи тренинга варьируются.

Активизация лидерского потенциала студентов успешно осуществляется в процессе внеаудиторной деятельности. Примером успешной активизации лидерского потенциала студентов вуза в процессе внеаудиторной деятельности является создание так называемой «Школы лидера» как формы развития студенческого лидерского движения. Это даёт возможность обучения студентов специальным навыкам самостоятельной работы по развитию личностных качеств, установок, мотивации, умений и навыков эффективного поведения. В программу включаются способы эффективной передачи информации, развитие управленческих умений, формирование ответственности лидера за принятые им решения и осуществление контроля за результатами деятельности.

А.В. Зорина в своей диссертации описывает опыт введенной в вузе формы работы по активизации лидерского потенциала – клуба «Лидер», членами которого стали не только студенты, но и преподаватели. Его задачами являются:

1. Способствовать пересмотру взглядов преподавателей и кураторов групп на организацию общения со студентами на принципах личностно-ориентированного взаимодействия.
2. Формировать и развивать те лидерские качества, которые отсутствуют или недостаточно развиты у студентов.
3. Научить студентов использовать приобретенные навыки личностно-ориентированного взаимодействия в организаторской деятельности.
4. Создать благоприятные условия для совместного творчества

студентов и представителей профессорско-преподавательского состава.

Эта форма организации внеаудиторной работы заключается в создании и реализации педагогической поддержки студенческого лидерства, а также в освоении различных методов совместного участия преподавателей и студентов в деятельности клуба, определении задач собственного развития, формировании взаимоотношений в системе «студент – преподаватель», «студенческая группа – преподаватель», основанных на равноправном участии студентов и преподавателей в проекте и личностно-ориентированном взаимодействии.

Параллельно велась работа с преподавателями и кураторами, для которых были организованы семинары, где рассматривались вопросы, касающиеся студенческого лидерства, решались проблемные ситуации, возникающие в ходе общения со студентами. Цель педагогических семинаров – вооружение преподавателей и кураторов знаниями, необходимыми для работы со студентами-лидерами, оказание помощи в создании благоприятного психологического климата в студенческом коллективе и содействие осознанию необходимости выстраивания отношений со студентами на принципах личностно-ориентированного взаимодействия.

На занятиях использовались разнообразные формы работы:

1. Ролевые игры позволяли преподавателям занять позицию студента, посмотреть на проблему его глазами, понять, что именно в поведении преподавателя может оттолкнуть студента, заставить «закрыться», уйти в себя.

2. Дискуссии и диспуты (темы: «Как работать со студентом-лидером?», «Как создать благоприятный климат в коллективе?», «Личностно-ориентированное взаимодействие в системе «студент – преподаватель» в учебной и внеаудиторной деятельности» и т. д.).

В работе со студентами деятельность клуба имела три вектора, в соответствии с которыми были разработаны разные мероприятия в соответствии с целями каждого направления:

1. Работа с умелыми организаторами – группа «Умелые организаторы» (уровень организаторских склонностей высокий или высший, выраженность лидерских качеств высокая или средняя).

2. Работа со студентами, чьи лидерские качества выражены средне и проявляются ситуативно, а склонность к организаторской деятельности в большинстве случаев средняя – группа «Потенциальные организаторы».

3. Работа со студентами, чьи лидерские качества выражены слабо – группа «Начинающие организаторы» (представители всех уровней организаторских склонностей).

Студенческий клуб «Лидер» выступил в качестве своеобразного пространства, которое не было ограничено жесткими требованиями со стороны администрации вуза и профессорско-преподавательского состава. Здесь студентам предлагалось многообразие отношений, как со своими сверстниками, так и с преподавателями, осуществлялась специальная деятельность по формированию лидерских качеств обучающихся, вовлекающая студентов в увлекательный процесс игры – принятие на себя различных ролей (спикер, ведущий программы, режиссер и т. д.). Результатом личностно-ориентированного взаимодействия, установившегося между студентами и преподавателями, выступили инициативность, заинтересованность, активное отношение к совместной деятельности, стремление к общей цели, взаимоподдержка, четкое распределение обязанностей, согласованность действий, доверие членов клуба друг к другу, взаимопонимание.

Одновременно кафедра педагогики и психологии организовала на факультете повышения квалификации преподавателей цикл научно-методических семинаров по различным проблемам становления студентов. В этот цикл вошел семинар «Активизация лидерского потенциала личности студента». Наряду со слушателями факультета, в нем участвовали преподаватели, ведущие основные дисциплины в экспериментальных группах. На семинарах-дискуссиях обсуждались методы, формы и средства активизации лидерского потенциала личности студента.

Представляет интерес опыт подготовки лидеров в «Центре лидерства» кафедры педагогики и психологии управления социальными системами им. акад. И.А. Зязюна Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» при участии её профессорско-преподавательского состава под руководством профессора А.Г. Романовского [259, с. 96–100]. Кафедра является с 2015 года участником

сотрудничества международного Проекта «ELITE» – «Образование для лидерства, интеллигентности и развития таланта» в рамках программы TEMPUS. Получив право приобщиться к реализации проекта «ELITE» среди наиболее признанных научных школ Украины, профессорско-преподавательский состав кафедры не только принял самое активное участие в реализации программных задач соответствующего проекта, но и заложил основы формирования харьковской школы лидерства.

В соответствии с нормами Закона Украины «О высшем образовании», о возможности установления вузами прямых связей с вузами иностранных государств, а также подписаниями соответствующих соглашений о сотрудничестве, руководство кафедры, в соответствии с профессионально-образовательным направлением её деятельности, выступило инициатором установления и дальнейшего развития партнерских отношений с профильными вузами Европы. Участие в проекте дало возможность большинству преподавателей кафедры пройти стажирование в образовательно-научной среде ведущих вузов Европейского Союза, а именно: в Университете Гринвича (Лондон, Великая Британия), Университете Тампере (Тампере, Финляндия), Каунаском техническом университете (Каунас, Литва) и Эстонской бизнес-школе (Таллинн, Эстония).

Кафедра смогла не только установить партнерские взаимоотношения с известными европейскими вузами, но и довести их до уровня реализации общих бакалаврских программ. Благодаря усилиям инициативной группы единомышленников из числа преподавателей кафедры было проведено всестороннее сравнение содержания и условий реализации учебных программ кафедры с аналогичными по своей профессиональной направленности программами европейских вузов. По результатам деятельности инициативной группы были подготовлены выводы относительно их корреляции. В настоящее время кафедра реализует деятельность на договорной основе:

- программу двойного диплома бакалаврского уровня по специальности «Психология» с факультетом психологии Университета социальной психологии и психологии гуманитарных наук (Szkola wyższa psychologii społecznej – SWPS, Варшава, Польша);
- программу по совместной подготовке бакалавров по специальности «Психология» с Балтийским институтом психологии и менеджмента Бал-

тийской международной академии (Baltic International Academy – BIA, Рига, Латвия).

Каждая из приведенных выше программ имеет свои особенности в содержании и принципах её реализации на практике и является залогом ответственности учебных программ высоким европейским стандартам качества высшего образования. Результатом является повышение уровня качества подготовки выпускаемых специалистов, ведь именно взаимодействие кафедры с признанными в рамках европейского научно-образовательного пространства вузами, обеспечит дальнейшее развитие конкурентноспособных преимуществ как непосредственно самой кафедры, так и ее студентов.

Благодаря развитию международных связей кафедра была включена ее зарубежными партнерами в участие в программе ERASMUS+. Это позволяет участникам программы сравнить отечественную и зарубежную модели образования и обобщить опыт их функционирования. Наиболее интересные и перспективные для использования в рамках отечественной модели высшего образования элементы построения учебного процесса в SWPS с успехом имплементируются в практику проведения учебно-методической и научной работы кафедры. Именно благодаря сотрудничеству кафедры ППУСС с SWPS сотрудники международного отдела НТУ «ХПИ» имели возможность посетить главный кампус SWPS в Варшаве и приобрести новые знания относительно содержания и направлений организации международного сотрудничества в области образования.

В ходе выполнения одного из этапов международного проекта «ELITE» – «Образование для лидерства, интеллектуального и творческого развития» в рамках программы TEMPUS в НТУ «ХПИ» был создан Центр Лидерства. С целью реализации широкого спектра задач он оборудован современной аппаратурой для обучения лидеров: системой видеоконференций, новейшим программным обеспечением, системой синхронного перевода для проведения международных тренингов, семинаров, конференций, мощной и мобильной компьютерной техникой. Одним из первых мероприятий после открытия Центра Лидерства стала видеоконференция, посвященная совместной программе Британского совета и Института высшего образования НАПН Украины «Университетское лидерство в образовании». В видеоконференции, возглавляемой директором Института высшего об-

разования, профессором С.А. Калашниковой, приняли участие педагоги Киева, Одессы, Тернополя и Харькова.

Главными заданиями Центра Лидерства являются:

- овладение теорией и практикой формирования и развития лидерского потенциала, поиск способов его активизации;
- выявление талантливых личностей, которые наделены лидерскими качествами с целью дальнейшего развития их управленческой компетентности, стратегического мышления, овладения умениями и навыками эффективного руководства;
- проведение консультаций по активизации лидерского потенциала личности и его реализации в современных условиях;
- использование инновационных технологий для формирования эффективной личности лидера в образовательном пространстве, а также бизнес-пространстве.

Первым обязательным шагом на пути к лидерству является проведение экспертами Центра Лидерства всесторонней психологической диагностики с использованием методик 15FG+та PPA Thomas Sistem. Она даёт возможность определить индивидуальный профиль личности, исследовать особенности взаимодействия личности в группе, построить индивидуальную программу развития её лидерского потенциала. Обязательными условиями после психодиагностики являются индивидуальные консультации и коуч-сеансы экспертов, которые прошли специальную подготовку во время обучения в университетах Европы и на базе Киевского университета им. Бориса Гринченко.

На основе анализа существующих результатов исследований и многолетнего опыта работы по подготовке специалистов был сделан вывод о том, что подготовка лидеров должна осуществляться по таким направлениям:

1. Лидерство как состояние: совокупность всех компонентов лидерского потенциала, что предполагает необходимость их раскрытия и развития во время обучения в вузе.
2. Лидерство как процесс – реализация лидерского потенциала для достижения поставленной цели.

3. Лидерство как команда – коллектив единомышленников, которые объединены лидером для достижения поставленной цели. Подготовка лидеров должна быть направлена на активизацию процесса взаимодействия членов группы в целях эффективной деятельности.

Благодаря возможностям Центра лидерства преподаватели и студенты кафедры стали участниками виртуального круглого стола «Реализация системы психологической поддержки переселенцев и пострадавших от конфликта на Востоке Украины в заведениях высшего образования», модератором которого выступила научно-исследовательская лаборатория Культуры лидерства Киевского университета имени Бориса Гринченко.

В соответствии с планом выполнения проекта «ELITE» – «Образование для лидерства, интеллектуального и творческого развития» эксперты Центра лидерства оказывают услуги по психодиагностике уровня развития индивидуального и группового лидерского потенциала, институциональному аудиту, личностному консультированию и коучингу, проведению тренингов развития индивидуального и организационного лидерского потенциала.

В Центре проходили тренинги имиджевого для НТУ «ХПИ» мероприятия, VIII Школы – семинара «Современные педагогические технологии в образовании»: «Сравнительный анализ подготовки лидеров в университетах Украины и Европейских странах» (А.Г. Романовский, Т.В. Гупра, Ю.Н. Чалая; «Storytelling в педагогической практике» (Г.В. Попова, Н.В. Середа); «Конфликтное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе высшей школы» (Н.В. Подбуцкая); «Методика формирования коммуникативной компетентности будущего лидера-управленца» (Ю.И. Панфилов, Л.Н. Грень, В.В. Бондаренко); «Нравственные основы взаимодействия преподавателя и студента» (А.Е. Кныш), «Тренинг позитивного мышления» (А.И. Черкашин, Ж.Б. Богдан, Н.В. Подбуцкая).

Еще одним важным направлением в деятельности Центра лидерства в первый год его существования стало внедрение в учебный процесс системы тренингового развития лидерского потенциала старост групп кафедры педагогики и психологии управления социальными системами. 18 лидеров студенческих групп получили возможность принять участие в тренингах, направленных на развитие эмоционального интеллекта, коммуникативной

компетентности, риторической культуры, позитивного мышления, навыков взаимодействия в конфликтных ситуациях.

Многолетние исследования, осуществлявшиеся на кафедре, а также анализ существующих в отечественной и зарубежной литературе разработок по проблеме лидерства, привели нас к пониманию того, что подготовка лидеров во время обучения в вузе должна осуществляться по научно обоснованной программе выявления, формирования и активизации лидерского потенциала студентов. В перспективе развитие деятельности Центра Лидерства предполагает расширение системы подготовки студенческих лидеров, внедрение программ подготовки лидеров в образовании, бизнесе и публичном управлении.

Командой экспертов были разработаны для подготовки бизнес-лидеров учебные пособия. Они содержат интересные мини-лекции, примеры по теме, психологические тесты, игры, задания для самостоятельной работы, итогового контроля [259, с. 98]. Особая роль в реализации программы развития лидерского потенциала принадлежит унифицированным тренингам, которые были разработаны и апробированы в Центре лидерства кафедры.

В образовательных учреждениях такой подход может быть реализован в рамках проектной деятельности студентов, в которой они приобретают практический опыт функционирования в качестве лидера. Интересной и действенной формой в данном направлении также является кураторская (вожатская) деятельность студентов старших курсов в отношении студентов младших курсов. Одновременно с практическим функционированием в качестве лидеров, что актуально для студентов-старшекурсников, этот вид деятельности решает важную задачу адаптации студентов-первокурсников к условиям вузовской среды.

Учитывая определенные аспекты развития лидерского потенциала, говорить о полном и окончательном процессе активизации лидерского потенциала в период обучения в вузе невозможно. Это лишь один из нескольких, но принципиально важных этапов его развития, дальнейшее совершенствование которого будет протекать на протяжении всех дальнейших периодов профессионального становления.

Учитывая современные реалии развития лидерских качеств у студентов средствами внеучебной работы, можно заметить определенные противоречия:

- на социально-педагогическом уровне – между признанием важности развития лидерских качеств студентов в процессе подготовки в высшем учебном заведении и недостаточно активным использованием возможностей внеучебной деятельности для активизации лидерского потенциала студентов;
- на научно-педагогическом уровне – между необходимостью научно-го обоснования педагогических средств и методов активизации лидерского потенциала студентов и слабой практической их разработкой;
- на научно-методическом уровне – между необходимостью повышения эффективности процесса активизации лидерского потенциала студентов вуза и недостаточностью научно-методических разработок по развитию лидерских качеств студентов в процессе их обучения в вузе.

Решение отмеченных противоречий предусматривает поиск эффективных педагогических возможностей с целью обеспечения активизации лидерского потенциала личности студентов вуза в условиях учебной и внеучебной воспитательной деятельности. В рамках трудовой деятельности процесс выявления лидеров и активизации их потенциала при отборе кандидатов на руководящую должность продолжается.

В западных компаниях вторым по уровню значимости (после обучения) считается признание важности развития лидерских качеств путем непосредственного воздействия высокопоставленных сотрудников на молодых людей. В применении к образовательному процессу такой формой можно считать проведение лекций и встреч с представителями политической, научной, деловой элиты. Также в успешных западных компаниях руководители создают для работников дополнительные возможности проявить свои таланты. Этот подход способствует реализации небольших новаторских проектов, а участие сотрудников в подобных программах способно подготовить их к выполнению руководящих обязанностей в низшем и среднем звеньях. Компании, использующие такие практики, более успешны. Эффективно управляя процессами развития лидерского потенциала, они реализуют свою стратегию в долгосрочной перспективе.

Руководители самых успешных компаний знают, что гарантировать конкурентоспособность бизнеса в будущем можно, только если компания обеспечит себя лидерами, которые будут разрабатывать и реализовывать организационную стратегию. И хотя существуют возможности внешнего найма, результат такого шага всегда непредсказуем. Поэтому самые успешные компании мира предпочитают развивать потенциал своих собственных сотрудников, осуществляя так называемый процесс «управления талантами». При этом организация заставляет работать механизмы, благодаря которым она может обеспечить свою конкурентоспособность, эффективно управляя персоналом. Другими словами, они действуют по принципу: нужно поместить «правильных» людей на «правильные» позиции, выбрав нужный момент, чтобы обеспечить реализацию стратегии сейчас и в будущем.

Компанией Хэй Груп совместно с журналом Chief Executive Magazine было проведено исследование процесса управления талантами, в результате которого был сделан ключевой вывод: 20 компаний, наиболее эффективно организующих процесс управления талантами, обгоняют своих конкурентов по уровню доходности акций. Эти результаты подтверждает вывод Корпоративного совета по лидерству, по мнению которого ориентация на развитие потенциала сотрудников является самой эффективной стратегией для создания резерва успешных руководителей: 80 % работодателей считают, что эффективность перспективных сотрудников на 50 % выше, чем у «середнячков». Они обеспечивают свой успех в настоящем и будущем при помощи следующих подходов:

1. Выявление кандидатов, обладающих факторами роста, которые определяют развитие потенциала в долгосрочной перспективе.
2. Оценка качеств кандидата на соответствие требованиям должности, ролей в других функциональных подразделениях.
3. Раскрытие выявленного потенциала сотрудника при помощи постановки задач, которые ускоряют развитие лидерских компетенций.
4. Внедрение процессов, которые обеспечивают наиболее оптимальное и полное развитие и реализацию потенциала сотрудников при смене должностей. При этом следует оценить готовность, желание и способность кандидата занять новую должность.

В соответствии с указанными выше критериями были выделены четыре основные характеристики или «факторы роста», которые определяют развитие людей. Это ключевые качества, которые характеризуют потенциал сотрудника и которые должны присутствовать у всех перспективных кандидатов. Проанализировав результаты поведенческих интервью с руководителями, директорами компаний и рядовыми сотрудниками, авторы пришли к выводу, что интересующие характеристики чаще встречаются у сотрудников на верхних уровнях в организации (то есть у тех, кто уже в определенной степени реализовал свой потенциал), чем у их коллег на более низких уровнях. Эти факторы также ассоциируются с выдающимися результатами деятельности, особенно на верхних уровнях в организации. В этом случае немаловажное значение имеют знания и опыт руководителя. Однако они могут быть использованы для широкого спектра руководящих позиций. Что касается более низких уровней в организации, факторы роста далеко не всегда способствуют повышению результатов деятельности. Речь идет о качествах, которые являются показателями энергичной деятельности и стабильного роста, но не гарантируют высокой эффективности на начальных этапах карьерного развития. К ним относят:

1. *Нестандартное мышление*, которое подразумевает свободное применение концептуального мышления, то есть способность к вычислениям, IQ, и что еще более важно, склонность применять его в отношении широкого ряда вопросов и устанавливать неожиданные, но полезные связи. В этой характеристике можно увидеть задатки стратегического мышления, которое необходимо руководителям компаний. Требованием для этого фактора роста является средний уровень развития интеллекта, в то время как очень высокий его уровень не приводит к более высоким результатам. Большое значение играет умение сотрудника выходить за рамки своей роли и находить связи между своей и смежными областями деятельности.

Ключевые вопросы для определения наличия данной характеристики:

1. Умеет ли кандидат находить полезные связи между различными понятиями, выходящими за рамки должности, в том числе временными?

2. Может ли кандидат мыслить креативно и находить эффективные решения для масштабных задач и вопросов в более долгосрочном периоде (что обычно характерно для должностей более высокого уровня)?

3. Берется ли кандидат за решение сложных вопросов и четко ли видит реальное положение дел?

2. Любопытство и готовность учиться

Естественное любопытство и желание учиться новому и решать сложные задачи может заключаться в том, что сотрудник задает много вопросов, выражает желание работать над различными ответственными заданиями, даже если они не связаны с продвижением в должности, читает много разнообразной специальной литературы или посещает обучающие курсы. Удовлетворение этих потребностей возможно только при наличии потока информации, которым следует воспользоваться кандидату, и приобретении соответствующего опыта. Желание учиться новому помогает сотруднику приобретать самый разнообразный опыт на рабочем месте, а также пользоваться возможностями обучения. Если у кандидата были отличные отметки в школе или вузе, это еще не означает, что он обладает этим качеством. То же относится и к нестандартному мышлению.

Ключевые вопросы:

1. Характерно ли для кандидата любопытство и желание учиться, которые выходят за рамки требований к должности?

2. Принимает ли этот кандидат новые задания и роли с готовностью, не боясь пойти на определенный *риск*?

3. *Умение понимать других людей (эмпатия)*. Это желание и способность понимать других людей – его потребности, прошлый опыт и свойства личности, которые влияют на его реакции и поведение. Оно лежит в основе умения оказывать влияние, а также в основе многих лидерских компетенций, таких как сотрудничество и работа в команде, развитие, мотивирование и стимулирование других, навыки ведения переговоров и т. д. Врожденное понимание других людей является важным навыком топ-менеджера, и приобрести его непросто.

Ключевые вопросы:

1. Внимательно ли кандидат слушает собеседника, задает уточняющие вопросы и не делает поспешных выводов о других людях и их мотивах?

2. Есть ли у этого кандидата мотивация, чтобы стараться понять других людей?

3. Относится ли кандидат к другим людям с уважением и видит чаще их положительные стороны, чем недостатки?

4. Эмоциональная уравновешенность.

Эту характеристику сложнее всего обнаружить у кандидата на заполнение вакансии и, вероятно, легче всего – у работающего сотрудника. Эта характеристика включает в себя такие качества, как уравновешенность, эмоциональную устойчивость и осторожный оптимизм. Эти качества позволяют сотрудникам справляться с неприятностями, руководить другими под прессом неблагоприятных обстоятельств и поддерживать позитивный настрой и мотивацию других людей. Если у кандидата нет этого качества зрелой личности, не поможет даже самая лучшая программа по развитию лидерского потенциала, так как кандидат не будет пользоваться имеющимися возможностями личностного роста. Эмоциональную уравновешенность следует оценивать с учетом возраста человека. Ожидается, что с возрастом человек становится более зрелым в своих поступках и мировоззрении.

Ключевые вопросы:

1. Сохраняет ли кандидат уравновешенность в сложных обстоятельствах? Или же он впадает в панику, чем усугубляет ситуацию?

2. В сложной ситуации кандидат ведет себя рационально и учится на своих ошибках? Или впадает в депрессию и винит во всем других?

3. Адекватно ли кандидат воспринимает конструктивную критику? Помогает ли ему критика повысить собственную эффективность? Или он уходит в защиту и делает одни и те же ошибки снова и снова?

4. Ориентирован ли кандидат на действия, которые выгодны для всей команды в целом? Или он рассматривает каждую задачу под призмой того, насколько она влияет на его личную репутацию и карьеру?

Перечисленные вопросы по каждому из факторов роста следует задать себе при оценке молодого сотрудника, их можно также адресовать тому, кто рекомендует кандидата на должность. Бывает, что у кандидата отлично развиты один-два фактора роста, а остальные либо отсутствуют, либо слабо выражены. Считается, что он обладает потенциалом, если у него развиты, по крайней мере, три из перечисленных факторов, а четвертый фактор не имеет негативных проявлений. Хотя эти характеристики довольно

устойчивы, с течением времени они все же могут изменяться под влиянием приобретенного опыта.

Организации всегда могут предпринимать шаги, чтобы поддержать развитие этих качеств или, наоборот, приостановить его. Проводя коучинг или управляя развитием перспективных сотрудников, следует время от времени (раз в несколько лет) проводить повторную оценку и анализ факторов роста. Нельзя недооценивать и значение ротации в должности – она позволяет сотруднику приобретать необходимый опыт и катализирует его развитие. На этом компании не останавливаются. С их точки зрения, вопрос потенциала не сводится только к определению факторов роста и препятствий. Полезно уделять больше внимания некоторым составляющим формулы потенциала – насколько часто людей отбирают по принципу «готов ли ты выкладываться здесь и сейчас? Помогая людям расти в профессиональном и карьерном плане, компании могут стимулировать процесс при помощи новых назначений, коучинга и обучения. Организации никоим образом не должны тормозить карьерное развитие сотрудников.

В компании должны существовать процессы обнаружения и развития скрытых талантов сотрудников, а также механизмы накопления объективных данных для принятия решений по максимально полной их реализации. Эффективные системы управления талантами помогут сотрудникам реализовать имеющийся потенциал, и тем самым способствовать успеху компании в будущем. Эти системы должны быть согласованы с другими организационными стимулами, например, с системой вознаграждения.

Таким образом, для эффективного управления развитием лидерского потенциала в процессе практической деятельности следует руководствоваться следующими принципами:

1. Знать характеристику модели лидерского потенциала и его составляющих.
2. Определить наличие различных компонентов потенциала у сотрудников и создать условия для их активизации.
3. Создать условия для реализации лидерского потенциала сотрудников.

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Образование, как известно, является условием создания интеллектуального и духовного потенциала нации, научно-технического и социального прогресса. Поэтому несоответствие содержания и качества профессионального образования современным требованиям является серьёзной проблемой общества. Социально-экономические изменения, которые происходят сегодня в Украине, требуют пересмотра основных концептуальных подходов к решению этих задач, а также совершенствования форм и методов профессиональной подготовки специалистов. В этих условиях возникает необходимость смены стратегических, глобальных целей образования, перестановки акцента со знаний специалиста на его человеческие, личностные качества, на раскрытие его потенциала, что означает одновременно изменение содержания и методов его обучения. Эти требования в полной мере относятся и к подготовке лидеров.

2.1. Концептуальные подходы к профессиональной подготовке лидеров во время обучения в вузе

Содержание образования должно обеспечить систему знаний, умений, навыков творческой профессиональной деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества и на достижение которых должны быть направлены усилия обучающихся. Оно определяется целью: раскрыть и развить личностный потенциал будущего лидера, сформировать его готовность к успешной профессиональной деятельности, а также к саморазвитию и самосовершенствованию. В процессе обучения в вузе выстраивается индивидуальная система ценностей, на основе которых молодой человек определяет свое отношение к организаторской деятельности, проявляет активную жизненную позицию и лидерский потенциал.

При этом содержанием обучения является все то, что обеспечивает достижение поставленной цели. Оно охватывает не только сущность изучаемого материала, но и характер учебной деятельности, технологию, методы и формы обучения, поскольку качества личности, содержание воспитания и развития во многом зависят не только от того, что изучают, но и от того, как это делают. Только в условиях взаимодействия обучающего и воспитывающего компонентов образование обеспечивает формирование тех личностных и профессиональных качеств лидера, которые должны быть ему присущи.

Построение учебной и воспитательной деятельности, которая обеспечит реализацию целей профессионального образования, возможно лишь при переходе от информативного типа обучения к обучению, позволяющему выявлять и развивать познавательные и творческие способности студентов, управлять формированием их самостоятельной активности. Итогом такой целенаправленной работы является формирование качеств и навыков будущих лидеров, необходимых для коммуникации и межличностного взаимодействия, способных и готовых к руководящей деятельности, обеспечивающих их успешную адаптацию к ней.

1. Основные подходы к обучению и воспитанию будущих лидеров в системе высшего образования

Современная действительность, диктуя свои условия, предъявляет обществу все новые и новые требования. Для руководства и управления необходимы незаурядные личности с ярко выраженными организаторскими навыками, внутренним стремлением к социальной активности, готовые к длительной напряженной работе ради достижения своих целей, способные предлагать нестандартные идеи и вести за собой других людей. При этом они должны добиваться поставленных целей не любой ценой, а учитывая потребности, интересы и возможности каждого члена своей команды, быть способными к эмпатии, диалогу равных, иными словами, осуществлять свою деятельность на основе эффективного личностно-ориентированного взаимодействия со своими последователями.

В связи с этим актуальность подготовки лидеров заключается в том, что учебно-воспитательный процесс в вузе должен быть направлен на со-

здание эффективных педагогических условий для формирования профессионально подготовленного, активного и инициативного лидера, ориентированного на творческое развитие своего потенциала. Именно в студенческие годы наиболее полно раскрываются организаторские склонности, формируются и развиваются умения и навыки лидера, качества, необходимые для эффективного руководства другими людьми.

Для совершенствования качества подготовки лидеров педагогам необходимо решать ряд достаточно сложных вопросов, среди которых значительное место занимают такие проблемы, как выявление лидерского потенциала у студентов, создание педагогических условий для его активизации, определение того, каким образом учить студента, как строить учебный процесс, чтобы у будущего лидера в процессе обучения формировались не только теоретические знания, но и личностные качества эффективного лидера, а также практические навыки. Поскольку личность лидера формируется в основном вследствие его собственного труда и усилий, то весь период его пребывания в высшем учебном заведении должен быть связан с его непрерывной, активной познавательной деятельностью, направленной не только на усвоение знаний, но и на их творческое применение в будущей профессиональной деятельности. Организация и управление этим процессом — основная задача профессорско-преподавательского состава вуза.

Для того чтобы организовать активную трансформацию учебно-познавательной деятельности лидера в профессиональную, необходимо вызвать у него неослабевающую заинтересованность к процессу и результату своих действий. Обучение без такого принципа, а только за счет техники запоминания и волевого усилия, возможно, но в комплексе дает значительно худшие результаты. Таким образом, необходимо перестроить учебный процесс так, чтобы в его основе была заложена система развивающей подготовки специалиста.

В соответствии с деятельностным подходом усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира. Только в процессе деятельности происходит проявление способностей человека и формирование его уме-

ний и навыков. Отношение к выбранной профессии, умение увидеть ее со стороны и себя в ней играет большую роль в становлении будущего лидера как профессионала в какой-либо области. Для этого необходимо понять специфику избранной профессии, соотнести с нею свои возможности, и только тогда может идти речь о сформированной направленности будущих лидеров на успешную профессиональную деятельность. В связи с этим в процессе обучения и воспитания они должны получить не только представление о значимости лидерства, но и необходимые базовые знания, умения и навыки.

Деятельностный подход в обучении апеллирует к внутренней активности человека, вызванной не принуждением, а заинтересованностью содержанием и методами образования. В рамках данного подхода учебная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы была осознана мотивационно-ценностная значимость обучения для успешной профессиональной деятельности лидера. И.Д. Бех считает, что профессиональная деятельность может стать основным направлением жизненного пути, если она приобретает личностную значимость, то есть если она способна заинтересовать и воодушевить человека. Такая деятельность дает человеку чувство комфорта лишь тогда, когда он чувствует потребность в ней и достигает наибольших успехов благодаря своим индивидуальным особенностям [30].

Ведущая идея современного образования выражена в попытке увязать результирующую составляющую образования с планируемыми результатами развития личности. Так в реальной практике актуализировался *компетентностный подход*. В последнее время все чаще высказывается идея о том, что студент должен не вообще получить образование, а достигнуть некоторого уровня компетентности в избранной профессиональной деятельности, что также необходимо будущему лидеру. При этом задачи высшей школы не могут сводиться лишь к процессу передачи сведений, информации и к контролю над уровнем их усвоения студентами. Любое знание включается в профессиональную компетентность личности при условии его адаптации к индивидуальной системе ценностей. Вовлечение в познавательную активность ценностного и эмоционально-волевого компонента лидерского потенциала структуры личности способствует

эффективному формированию профессиональных знаний и навыков лидера. При наличии субъективной мотивации получаемая информация приобретает не только содержательный смысл, но и значимость.

В последнее время ученые всё чаще говорят о том, что высшее учебное заведение должно формировать будущее общество. Образование может создавать новые, основанные на гуманистических принципах формы социальной жизни. Сегодняшняя практика образования нуждается в современной концепции его гуманизации, направленной на личностное саморазвитие включенных в него людей. Необходимо осмысление идей и опыта ведущих зарубежных и отечественных педагогов в рамках нового педагогического мышления. «Вузовский образовательный процесс со всеми его реалиями, если он гуманистически выстроен, становится новым контекстом развития человека, дающим ему множество особых условий для самопознания, постоянным источником его нарастающей рефлексивности», – подчеркивал Б.Г. Ананьев [10].

Гуманистическая педагогика – направление в современной теории и практике обучения и воспитания, возникшее в конце 50-х – начале 60-х годов в США как педагогическая реализация идей гуманистической психологии. В центре её внимания – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на сознательный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Одним из основных положений гуманистической психологии является положение о том, что человек является активным, творческим существом, наделенным потенциалом к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы. Согласно этой теории, главным в личности является её устремленность к будущему, к свободной реализации своих возможностей, особенно творческих (теория А. Маслоу), к укреплению веры в себя и формирование идеального Я (К. Роджерс). Именно достижение личностью такого результата провозглашается гуманистической педагогикой главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи ученикам знаний и социальных норм в традиционной педагогике.

Гуманизация образования – главная составляющая нового педагогического мышления, предусматривающая пересмотр, переоценку всех компо-

нентов образовательного процесса. Она предполагает уважение педагогов к личности, доверие к ней, принятие её личностных целей, запросов и интересов, создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития её способностей и самоопределения. Это система подготовки, направленная на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании, формах и методах обучения и, таким образом, на формирование личностной зрелости будущих лидеров, развитие их творческих способностей, раскрытие полного потенциала.

Мера гуманизации воспитательного процесса в вузе определяется тем, насколько этот процесс создаёт предпосылки для саморазвития личности и её самореализации, раскрытия заложенных в ней природных задатков, её способности к свободе, ответственности и творчеству. В соответствии с этим должны быть скорректированы цели учебно-воспитательного процесса, который необходимо ориентировать на интересы каждого конкретного студента, удовлетворение его потребностей, создание условий для реализации им своего разностороннего потенциала. При этом данная идея выступает системообразующей по отношению ко всем остальным.

Гуманистическое обучение направлено на целостное воспитание личности. Но достичь этой цели, находясь на позициях традиционного психолого-педагогического представления об учебно-воспитательном процессе, невозможно. В качестве альтернативы предлагается идея воспитания личности личностью, что предполагает акцент на внутреннем мире человека, то есть на субъективных условиях учебного процесса. Этот подход является методологической основой для выработки нового педагогического мышления. Следует вести речь о системе взаимосвязанных принципов построения и организации педагогического взаимодействия, которая обеспечит совместный личностный рост студента и преподавателя, их совместное личностное развитие. Эта идея воспитания личности личностью должна привести как к перестройке на равноправных началах взаимоотношений между психолого-педагогической наукой и педагогической практикой, так и к общей гуманизации учебно-воспитательного процесса в целом.

В настоящее время страна нуждается в лидерах, обладающих созидательной активностью, готовых к эмпатии, диалогу «равных», взаимопониманию и т. д. Формирование подобной личности возможно лишь при пере-

стройке всей образовательной системы, заключающейся в переходе от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества, которая пронизана глубоким уважением к личности каждого студента, заботой о развитии его лидерских качеств. В современном обществе это возможно лишь при условии учета принципов личностно-ориентированного подхода (Б.Г. Ананьев, Н.М. Басалаева, Б.П. Битинас, И.Д. Бех, Н.А. Бордовская, В.Г. Бочарова, В.И. Евдокимов, О.М. Пехота, А.А. Реан, С.И. Подмазин, И.А. Прокопенко, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Личностно-ориентированный подход в подготовке лидеров предполагает в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения не только знания, умения, навыки, т. е. функциональную подготовленность будущих лидеров к выполнению определенных видов деятельности, но и формирование лидерских качеств, творческих способностей, адекватной самооценки, воли, уверенности в себе и своей эффективности, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Стремление выявить и сформировать личность, её индивидуальность, развить лучшие черты и нейтрализовать негативные требует создания благоприятных педагогических условий.

При этом личностно-ориентированное взаимодействие обеспечивает психологически богатую «встречную деятельность» педагога и студентов, объединяет их в стремлении к общей цели. Заинтересованное отношение к совместной деятельности, взаимное доброжелательство, эмпатия в общении студентов и преподавателей способствуют повышению активности и инициативности субъектов образовательного процесса. Увлеченность общим делом, являясь источником заинтересованности и дружелюбности, рождает совместный творческий поиск, что является немаловажным фактором в процессе формирования организаторских качеств у будущих лидеров.

В рамках личностно-ориентированного подхода основным условием подготовки будущего лидера является личность преподавателя, его внимание к студенту, его внутреннему миру и формированию ответственности перед личностным Я. Успешность воспитания характеризуется осмыслением своей Я-концепции, гармонией и сформированностью внутреннего мира студента, его стремлением к личностному росту. Сегодня воспитание может и должно быть понято как взаимодействие и сотрудничество препода-

давателей и будущих лидеров в учебно-познавательной деятельности, направленное на их самореализацию и достижение успеха в жизни.

Задача преподавателей состоит в целенаправленном выявлении и развитии потенциальных возможностей и способностей будущих лидеров при овладении ими знаний, умений и навыков использования информации. Однако на практике учебный процесс остаётся жестко регламентированным стандартами, программами, сроками их освоения, что заставляет преподавателя действовать в соответствии с ними. Нормативность образования препятствует самостоятельному выбору учебным заведением собственного образовательного маршрута, на чем настаивают сторонники личностно-ориентированного подхода.

Пока существенных позитивных перемен в практике образования не происходит. Недостаточная проработанность содержания, методов и форм личностно-ориентированного подхода приводит к тому, что в большинстве вузов они остаются декларируемыми, подменяются привычной направленностью на стандарты в образовании. Основные положения данных подходов остаются подразумеваемым, вторичным и побочным продуктом педагогической деятельности. Так, в процессе исследования, проведенного А.В. Зориной, было установлено, что 93,3 % преподавателей из числа принимавших участие в эксперименте стремятся выстраивать свои отношения со студентами на принципах личностно-ориентированного взаимодействия, но у них не всегда это получается в силу различных причин. Некоторые преподаватели и кураторы пояснили, что они часто не понимают своих студентов, им «неясны мотивы их поведения», им часто чужды их интересы и взгляды. Только 36,7 % преподавателей и кураторов могут назвать себя друзьями своих студентов, старшими товарищами, готовыми помочь в сложной ситуации, дать жизненный совет [103]. Полученные данные говорят о том, что необходимо не только провозглашение новых подходов к подготовке будущих специалистов в системе высшего образования, но и их широкое использование в практической деятельности.

Каковы же наиболее актуальные проблемы практического обновления и развития современного отечественного образования? Прежде всего, это серьезное изменение целей образовательной системы, переход от знание-центрированной организации к гуманистической личностно-центрирован-

ной ориентации, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования. Такая смена приоритетов вовсе не означает отказа от традиционных ценностей. Система знаний и способов деятельности, качество знаний (полнота, глубина, систематичность, гибкость, осознанность, действенность) остаются основой образовательного процесса. Речь идет только о том, что сами по себе знания еще не являются конечной целью и результатом обучения или саморазвития.

То же самое можно сказать и о соотношении социальной и личностной ориентации образования – это актуальные воспитательные цели, включенные в образовательный процесс. Личностная ориентация несколько не вытесняет социальной направленности образования, формирования стремления служить обществу и государству, чувства долга, коллективизма. Она лишь требует, чтобы человек включался в социальные процессы как развивающаяся, социально устойчивая и одновременно мобильная, свободная и в то же время ответственная, творческая личность. Поэтому общую ориентацию современного образования можно определить как личностно-социальную или социально-личностную, что в итоге совпадает с классической традицией обучения (А. Дистервег, И. Песталоцци, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский и др.).

Следует также обратить внимание на особенность системы высшего образования в Украине, где имеет место сосуществование традиционных и инновационных технологий обучения, что не соответствует современным требованиям, предъявляемым к подготовке будущих лидеров. Актуальной становится потребность в широком внедрении инноваций в учебный процесс.

2. Инновационные процессы в современной образовательной системе

Инновационные процессы в экономике и социальной жизни общества обуславливают своего рода революционную ситуацию и в образовании. В последние десятилетия в мире происходят интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы, идущей на смену классической. При всей сложности этого процесса, начало которому было положено еще на рубеже XIX–XX веков, отличия классической и новой парадигм сводятся, обобщенно говоря, к изменению фундаментальных представлений о

человеке и его развитии через образование, которые проявляются в следующем:

1. Образование превращается в одну из ключевых сфер общества, в которой формируется его будущее интеллектуальное богатство, в том числе и основные ресурсы.

2. Образование наиболее активно действует на обновление и развитие всех отраслей общественной жизни, что способствует повышению уровня образования в наиболее развитых странах мира и активизирует проблему перехода к общему высшему образованию населения.

3. Происходит быстрый рост объемов информации, что требует соответствующего обновления содержания, форм, методов и средств обучения, увеличения сроков обучения, утверждения принципа непрерывности образования на протяжении всей жизни, всесторонней технологизации образовательного процесса.

Научно-техническая революция, коснувшаяся всех областей науки, техники, общественной жизни, образования, наполняет педагогику новым содержанием. Реалии современной жизни, тенденции к технологизации различных сфер существования общества существенно изменяют цель высшего профессионального образования и соответственно требуют новых инновационных подходов к выбору его содержания, структуры и средств. Академия педагогических наук Украины, с учетом мировых тенденций, потребностей нового времени и приоритетов государственной политики в развитии образования, определенных Национальной доктриной развития образования Украины в XXI столетии, подчеркивает важность, актуальность и необходимость исследования проблем, связанных с формированием современных технологий образования и процессом обучения для разных типов высших учебных заведений.

В последние годы исследователи проблем организации процесса обучения, обратившись к более глубокому изучению роли и функции студента, все чаще используют технический термин «технология». Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, что ставит своей задачей оптимизацию форм образования. Это такая организация учебного процесса, при которой невоз-

можно пассивность студента в коллективном процессе учебного познания, основанном на взаимодействии всех его участников: каждый из студентов имеет конкретное задание, от выполнения которого зависит качество решения поставленной задачи.

Идея технологизации педагогического образования только начинает определяться в отечественной педагогике. Преподаватели высших учебных заведений обсуждают идеи уважения к личности студента и признания ее уникальности, диалогического характера лекций и практических занятий, сотрудничества и сотворчества как в учебном процессе, так и в научно-экспериментальной работе. Этого можно достичь только с помощью разработки и внедрения в педагогический процесс высших учебных заведений инновационных технологий.

Инновационный процесс представляет собой процесс совершенствования образовательных систем, их развитие на основе нововведений или, точнее говоря, на основе обогащения, видоизменения на базе инновационного развития и частичного изменения традиционных целей, содержания и средств образования. Педагогическая инновация – обновление, изменение содержания, методов и форм обучения и воспитания, организации деятельности педагога.

Термины «инновационное обучение» и «традиционное обучение», а также идея их альтернативности были предложены группой ученых в докладе, представленном Римскому клубу в 1978 году. Этот доклад привлек внимание мировой научной общественности к факту неадекватности принципов и методов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и развитию ее познавательных возможностей. Доклад вызвал значительный резонанс в образовательной среде, что послужило толчком к разработке и внедрению в педагогический процесс высших учебных заведений инновационных дидактических технологий. Учитывая их актуальность, рассмотрим сравнительную характеристику традиционного и инновационного обучения (табл. 2.1).

Таблица 2.1 – Сравнительная характеристика традиционного и инновационного обучения

Критерий характеристики	Особенности технологии обучения	
	Традиционная	Инновационная
Место и роль преподавателя в учебном процессе	Субъект, который определяет все аспекты процесса обучения	Субъект, который инициирует процесс обучения и стимулирует превращение студентов в активных субъектов процесса обучения
Место и роль студентов в учебном процессе	Восприятие, усвоение и воспроизведение информации, которую предоставляет преподаватель	Активное усвоение и генерирование знаний, полученных из разнообразных источников
Тип информационной коммуникации	Руководимая преподавателем информация	Многоканальная система, генерирующая информацию между преподавателем и студентами, обеспечивающая взаимодействие между ними
Методы, формы	Традиционные Пассивные Монолог	Творческие Активные Диалог – дискуссия
Уровень творчества	Творчество присуще преподавателю, а студенту предлагается уже готовая информация	Творчество преподавателя становится все более разнообразным, а деятельность студентов носит четко выраженный творческий характер
Проблемность процесса обучения	В лучшем случае имеет место описание проблем или проблемных ситуаций	Обучение происходит в основном на примерах и в условиях проблемных ситуаций, что способствует формированию умений их разрешения
Уровень контроля за процессом обучения	Формальные, неиндивидуализированные формы контроля. Жесткий контроль.	Гибкие индивидуализированные формы контроля, обучение студентов самоконтролю и рефлексии
Результат обучения	Совокупность знаний	Совокупность знаний, практических умений и навыков, способность к их творческому использованию в профессиональной деятельности
Модель компетенции выпускника	Высокий профессионально-квалификационный уровень (умения, навыки)	Интеллектуально-творческая личность (активный интеллект, психологическая зрелость, гармоничность и адаптивность)

Как видно из таблицы, инновационные технологии отличаются от традиционных прежде всего по месту и роли основных участников учебного процесса (преподаватели и студенты, их взаимоотношения, характер и содержание образовательной деятельности). Если в традиционном обучении ярко выражена система «субъект – объект», в которой только преподаватель играет роль субъекта, определяющего содержание, методы обучения и стиль взаимоотношений, то в инновационном учебном процессе исчезает жесткое разделение ролей между преподавателем и студентом. Студент превращается в важный образовательный субъект, активно вовлекаясь в активное общение с преподавателем и получение информации в процессе самостоятельной работы с различными источниками. Направленность на субъект-субъектное, диалогическое взаимодействие закономерно приводит к необходимости реализовать учебно-воспитательный процесс как через традиционные, так и через инновационные формы в их гармоническом соединении, что создаёт возможности для интерактивного обучения.

Проблема интерактивного обучения сейчас активно разрабатывается в теоретическом и методологическом аспектах. Исследования, проведенные Национальным тренинговым центром (США, штат Мериленд), показывают, что интерактивное обучение позволяет резко увеличить процент усвоения материала, поскольку оно влияет не только на сознания ученика-студента, но и на его чувства, волю (действия, практику) [287]. Результаты этих исследований были отражены в схеме, получившей название «Пирамида обучения», которая представлена на рис. 2.1.

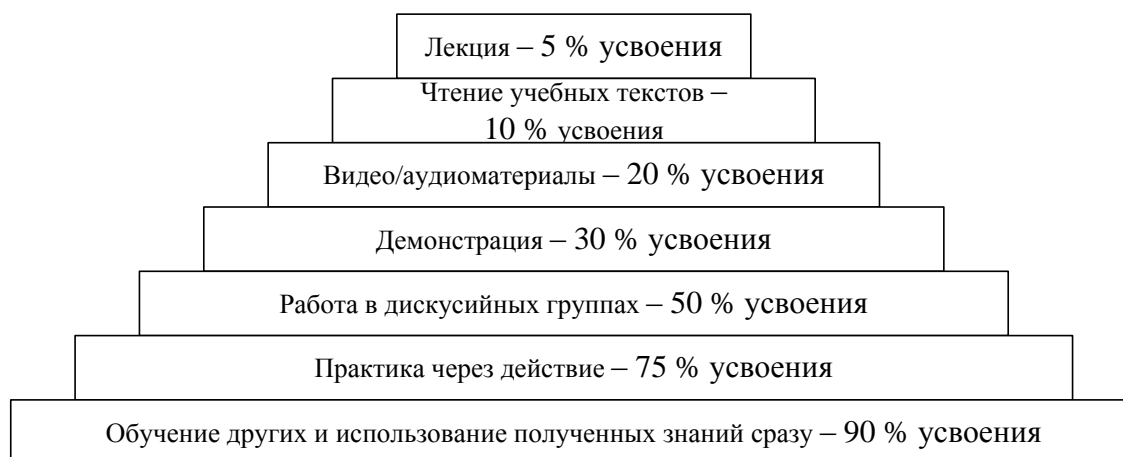


Рисунок 2.1 – Пирамида обучения

Из приведенных данных видно, что наименьшие результаты можно достичь в условиях пассивного обучения (лекция – 5 %, чтение – 10 %), а наибольшие – путем интерактивного (дискуссионные группы – 50 %, практика через действие – 75 %, обучение других или немедленное применение – 90 %) [287, с.173]. Это, конечно, среднестатистические данные, и в конкретных случаях результаты могут быть несколько иными, но в среднем такую закономерность может проследить каждый педагог. Эти данные полностью подтверждают результаты исследования современных российских педагогов. По их оценкам, старший школьник может, читая глазами, запомнить 10 % информации, слушая – 26 %, рассматривая – 30 %, слушая и рассматривая – 50 %, обсуждая – 70 %, путем приобретения личного опыта – 80 %, благодаря совместной деятельности с обсуждением – 90 %, путем обучения других – 95 % [77].

При интерактивном обучении происходит сообучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), где и студент, и преподаватель являются равноправными, равнозначными субъектами обучения, понимают, что они делают, рефлексиируют по поводу того, что они знают, умеют и осуществляют. Преподаватель во время интерактивного обучения выступает как организатор процесса обучения, консультант, фасилитатор, который никогда не «замыкает» учебный процесс на себе. Главными в процессе обучения являются его связи со студентами, их взаимодействие и сотрудничество. Результаты обучения достигаются взаим-

ными усилиями участников процесса обучения; студенты также берут на себя ответственность за них.

Накопленный опыт в Украине и за рубежом убедительно свидетельствует, что интерактивные методы способствуют интенсификации и оптимизации учебного процесса. Они позволяют студентам:

- сделать усвоение знаний более доступным;
- научиться формулировать собственное мнение, правильно его выражать, доказывать свою точку зрения, аргументировать и дискутировать;
- научиться слушать другого человека, уважать альтернативное мнение;
- моделировать различные социальные ситуации, обогащать собственный социальный опыт посредством включения в различные жизненные ситуации и переживать их;
- учиться строить конструктивные отношения в группе, определяя свое место в ней, избегать конфликтов, разрешать их, искать компромиссы, стремиться к диалогу;
- анализировать учебную информацию, творчески подходить к усвоению учебного материала;
- находить общее решение проблемы;
- развивать навыки проектной деятельности, самостоятельной работы, выполнения творческих работ.

Однако, эффективному применению интерактивных методов всеми преподавателями вузов мешают определенные трудности из-за недостаточного знания их содержания и способов организации интерактивного взаимодействия студентов. Этот инструментарий до сих пор остается новым и слабо исследованным в отечественной дидактике высшей школы и недостаточно применимым в ее практике. Кроме того, не совсем понятно, каким образом отобрать нужные для того или иного предмета интерактивные методы и как «вписать» их в традиционные для высшей школы формы занятия – лекции, семинары, практикумы.

Таким образом, интерактивная модель обучения предусматривает применение в обучении совокупности интерактивных технологий, общим признаком которых являются принципы интеракции: многосторонняя коммуникации; взаимодействие и взаимообучение студентов; коопериро-

ванная учебная деятельность с соответствующими изменениями в роли и функциях как обучающихся, так и преподавателей. Интерактивные технологии обучения включают в себя четко спланированный ожидаемый результат обучения с помощью использования интерактивных методов и приемов, стимулирующих процесс познания, умственные способности, условия обучения. В отличие от традиционных методик, интерактивные учебные технологии не выбираются для выполнения определенных учебных задач, они самой своей структурой определяют конечный результат. К тому же каждый из методов требует от педагога четкой пошаговой, поэтапной реализации с обязательным прогнозированием результатов обучения.

О.И. Пометун и Л.В. Пироженко разделили интерактивные технологии обучения на четыре группы: парное обучение (работа студента с преподавателем или ровесником один на один), фронтальное обучение, обучение в игре, обучение в дискуссии [232].

Кооперативная (групповая) учебная деятельность – это форма (модель) организации обучения студентов в малых группах, объединенных общей учебной целью. При такой организации обучения преподаватель руководит работой каждого студента непосредственно, через задания, которыми он направляет деятельность группы. Кооперативное обучение открывает для студентов возможности активизации сотрудничества со своими ровесниками, способствует достижению высоких результатов усвоения знаний и формирования умений. Такая модель легко и эффективно соединяется с традиционными формами и методами обучения и может применяться на разных этапах обучения.

К групповому (кооперативному) обучению можно отнести: работу в парах, ротационные тройки, «Два–четыре–все вместе», «Карусель», работу в малых группах, «Аквариум». Во время работы в парах можно выполнять следующие упражнения: обсудить задания с целью определения отношения (мнения) партнера к данному вопросу; сделать критический анализ работы друг друга; подвести итог проделанной работе и т. д.

Фронтальные технологии интерактивного обучения предусматривают одновременную совместную работу всего коллектива. Это и обсуждение проблемы с другими участниками, и «Микрофон» (предоставляется воз-

возможность каждому сказать что-то быстро, по очереди, высказать свое мнение или позицию), и незаконченные предложения (соединяются с упражнением «Микрофон»), и «Мозговой штурм» (известная интерактивная технология коллективного обсуждения, широко используемая для принятия нескольких решений по конкретной проблеме), и «Обучаясь–учусь», и «Ажурная пилка», и «Case-метод», и «Дерево решений».

К технологиям обучения по игровой модели относятся имитации, ролевые игры, драматизация. Участникам дают максимальную свободу деятельности, которая ограничивается лишь конкретными правилами игры. Студенты сами выбирают свою роль в игре, выдвигая допущения о вероятном развитии событий, создают проблемную ситуацию, ищут пути ее разрешения, возлагая на себя ответственность за принятое решение. Преподаватель в игровой модели выступает как инструктор (ознакомление с правилами игры, консультации во время ее проведения), судья-рефери (корректировка и советы относительно распределения ролей), тренер (подсказки студентам с целью ускорения проведения игры), ведущий (организатор обсуждения).

Как правило, игровая модель обучения имеет 4 этапа:

- ориентация (введение слушателей в тему, ознакомление с правилами игры, общий обзор ее хода);
- подготовка к проведению игры (ознакомление со сценарием игры, определение игровых заданий, ролей, ориентированных путей решения проблемы);
- основная часть – проведение игры;
- обсуждение.

Достаточно интересными для современной школы являются дискуссии, которые способствуют развитию критического мышления, дают возможность определить собственную позицию, формируют навыки отстаивания своего личного мнения, углубляют знания по данной проблеме. К ним относят: «Метод ПРЕСС», «Выбери позицию», «Измени позицию», «Непрерывная шкала мнений», «Дискуссия», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», «Дебаты». Технологии обучения в процессе дискуссии являются важным средством познавательной деятельности студентов, так как дискуссия – широкое публичное обсуждение спорного вопроса.

Опыт их использования в обучении дает возможность сформулировать некоторые главные принципы, являющиеся общими для любых разновидностей дискуссии:

- проведение дискуссии необходимо начинать с выдвижения конкретного дискуссионного вопроса (то есть такого, который не имеет однозначного ответа и предусматривает различные варианты решения, в частности противоположные);

- не следует выяснять, кто прав, а кто ошибается в том или ином вопросе;

- в центре внимания должен быть вероятный ход дискуссии (Что было бы возможным при том или другом стечении обстоятельств? Что могло случиться, если бы...? Были ли другие возможности, способы, действия?);

- все высказывания студентов должны касаться обсуждаемой темы;

- преподаватель должен исправлять ошибки и неточности, которые допускают студенты, и побуждать студентов делать то же самое;

- все утверждения студентов должны сопровождаться аргументацией, обоснованием своей точки зрения, когда преподаватель ставит, например вопрос: «Какие факты свидетельствуют в пользу твоего мнения?», «Как ты рассуждал, чтобы прийти к такому выводу?»;

- дискуссия может разрешаться как консенсусом (принятием согласованного решения), так и сохранением существующих разногласий между ее участниками [174].

Применение интерактивных технологий обучения в высших учебных заведениях зависит от определенных условий:

- прошлого и настоящего опыта студентов;
- наличия мотивации обучения;
- атмосферы комфорта и взаимоуважения;
- определения целей обучения;
- активного вовлечения участников в процесс обучения;
- учета способностей (темперамент, восприятие, специальность);
- предоставления возможности самореализации и самоконтроля участникам учебного процесса.

Современные учебники, учебно-методические пособия позволяют преподавателям при соответствующей подготовленности строить занятие

таким образом, чтобы развивать у студентов мышление, внимание и другие виды познавательной деятельности. Продуктивное занятие должно формировать не только глубокие знания, но и умения использовать их в различных ситуациях, самостоятельно добывать знания, формировать опыт в решении проблем.

В табл. 2.2 приведен сравнительный анализ структуры традиционного и интерактивного процесса обучения по И. Ф. Харламову [306].

Таблица 2.2 – Сравнительный анализ структуры традиционного и интерактивного процессов обучения

Компоненты	Традиционное обучение	Интерактивное обучение
Целевой	Передача знаний посредством изложения учебной информации без привлечения студентов к активной учебно-познавательной деятельности	Развитие студента как субъекта учебной деятельности, создание условий для активного овладения знаниями и реализации творческого потенциала
Мотивационный	Преобладание внешней мотивации	Наличие глубокой внутренней мотивации и мотивации совместной деятельности
Содержательный	Репродуктивное усвоение материала	Самостоятельный поиск и овладение знаниями
Операционно-деятельностный	Преобладание методов устного изложения знаний: лекции, беседы. Методы иллюстрации и демонстрации репродуктивных методов	Интерактивные методы: «Микрофон», «Мозговой штурм», «Аквариум», дискуссия, ролевая игра и др.
Контрольно-регулирующий	Преподаватель контролирует объем изучения материала. Обратная связь со студентами	Контроль преподавателя за объемом изучаемого материала, ходом обучения является опосредо

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3
	отсутствует. Преподаватель является «источником знаний»	ванным, обратная связь со студентами постоянна. Преподаватель является организатором, консультантом и фасилитатором
Оценочно-результативный	Есть четкие критерии для контроля знаний педагогом. Оценка является нормальным показателем результата обучения, поскольку она учитывает реальный уровень развития. Отсутствуют возможности у обучающихся относительно развития их самоконтроля и самооценки	Оценка преподавателя формируется на основе учета активности каждого студента, приложенных им усилий, образа общения, умения сотрудничать

На основе приведенных данных можно сделать вывод о том, что интерактивное обучение способствует активизации учебно-познавательного процесса, формированию глубокой внутренней мотивации; предоставляет возможность для интеллектуального и творческого развития, проявления инициативы; развивает коммуникативные умения, то есть оно способствует развитию всех компонентов потенциала личности, в том числе и лидерского.

Таким образом, интерактивные технологии играют важную роль в современном образовании. Их преимуществом является то, что будущие специалисты усваивают все уровни познания. Они занимают активную позицию в усвоении знаний, растет их интерес в получении знаний. Значительно повышается личная роль преподавателя – он выступает как лидер, организатор. При этом проектирование и проведение занятия по интерактивным технологиям требуют, прежде всего, компетентности преподавателя в данных технологиях, его умения пересмотреть и перестроить свою работу.

Подготовка современных руководителей может быть организована на двух уровнях, отличающихся друг от друга степенью вовлеченности слушателей в учебный процесс. Это, во-первых, пассивно-созерцательный уровень, когда обучающиеся прослушивают на лекциях соответствующие темы учебного плана и, в лучшем случае, пытаются применить усвоенные схемы к типовым задачам на практических занятиях. Во-вторых, это активно-деятельностный уровень, обучение на котором построено на создании собственного управленческого опыта путем выработки навыков поведения и принятия решений в неоднозначных ситуациях, когда достижению цели препятствуют объективные обстоятельства и намерения других людей.

Несмотря на то что первый уровень имеет не очень высокую эффективность обучения, все же не представляется возможным полностью отказаться от него. Ведь именно здесь закладываются основы знаний по соответствующей учебной дисциплине, формируются логические схемы и концепции для последующего анализа собственной управленческой практики. Вместе с тем решающее значение для успешного формирования управленческих навыков в ходе обучения и последующей успешной адаптации приобретает активно-деятельностный уровень, позволяющий уже в ходе занятий моделировать будущую деятельность в качестве менеджера или руководителя. Отсюда возникает необходимость подготовки методического обеспечения для проведения занятий на активно-деятельностном уровне, включающем как схему проведения упражнений и деловых игр (собственно управленческие ситуации), так и технические средства обучения, направленные на обеспечение необходимой информации и установление обратной связи. Большое внимание следует уделять формированию у будущих лидеров в процессе обучения в вузе способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

3. Профессионально-личностное развитие и саморазвитие – главное условие формирования будущих лидеров

Современному обществу требуется личность с возросшим чувством собственного достоинства, высоким уровнем самосознания, которая стремится к саморазвитию и самосовершенствованию, к последующему непре-

рывному образованию в течение всей жизни. В связи с этим И.А. Зязюн подчеркивал, что смыслом и целью образования должен быть человек в постоянном развитии, его духовное становление, гармония его отношений с собой, другими людьми, миром. Таким образом, образование на государственном уровне создает условия развития – саморазвития, воспитания – самовоспитания, обучения – самообучения всех и каждого [106].

Понятие «профессионально-личностное саморазвитие» будущего лидера следует рассматривать в свете более общих понятий, а именно: «развитие и саморазвитие личности», которые тесно связаны между собой. В педагогике, психологии и философии существует множество аспектов этой проблемы. Значительный вклад в её изучение внесли такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, И.Д. Бех, И.А. Зязюн, Л.С. Выготский, Е.И. Исаев, Л.Н. Куликова, В.О. Лозовой, В.Г. Маралов, А.К. Маркова, Б.М. Мастеров, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и другие.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что развитие человека является результатом усложнения его деятельности, в процессе которой он вступает в новые для себя отношения, накапливает опыт, формирует мотивы и оценки. Любое новое качество личности проявляется сначала лишь в определенных ситуациях, которые в обучении и воспитании можно сознательно создавать. Дальше, неоднократно повторяясь, зародившиеся качества генерализуются, обобщаются, превращаются во внутреннее приобретение человека, его способности и черты [262].

Отечественная психология исходит из положения, сформулированного Л.С. Выготским, о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию. Опираясь на реально достигнутый уровень развития, обучение должно всегда немного опережать его, стимулировать, вести за собой. Другими словами, овладение знаниями должно быть организовано так, чтобы можно было вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения и тем самым обеспечивать развитие личности.

Система полученных в процессе обучения и самостоятельно выработанных индивидом социальных качеств проявляется в субъективной форме (мировоззрение, ценности, интересы, убеждения, личностные смыслы, направленность и т. п.), что отражает его взаимодействие с внешним ми-

ром. Эти компоненты определяют направленность и динамику саморазвития, уровень зрелости лидерских компонентов. Их гармоничное сочетание дает возможность человеку преобразовать себя, организовать самостоятельную деятельность по собственному самосовершенствованию.

Саморазвитие человека является стержнем процесса его становления, который предопределен биологически и снабжен уникальными самоусиливающимися механизмами развертывания человеческих качеств. Кроме того, этот процесс детерминирован воздействиями среды развития человека, его воспитанием, а также ценностями, целями, волей и личностными качествами. Человек пребывает в состоянии саморазвития в течение всей жизни, от первых действий саморегуляции в раннем детстве до сознательного самоизменения во взрослом состоянии.

Саморазвитие является многоаспектным явлением, что отражает процесс, в ходе которого личность познает, преобразует, развивает и совершенствует себя. Процесс саморазвития, по мнению А.А. Бодалева, включает в себя:

- изменения в мотивационной сфере человека, где находят свое неперенное выражение общечеловеческие ценности;
- возрастание умения на уровне интеллекта планировать и затем осуществлять на практике именно те действия и поступки, которые соответствуют духу названных ценностей;
- повышение способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера;
- более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к осуществлению задуманных целей [33].

А.В. Петровский определяет «саморазвитие» как «социокультурный процесс сознательного, рационального самообразования (самообучения, самопросвещения, самовоспитания, самоопределения) и как спонтанный природообусловленный процесс разносторонней самореализации индивида. Саморазвитие можно понимать как самую широкую категорию, включающую любую активность субъекта, осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно, и приводящую к прогрессивным изменениям психических, физических функций, социальных способностей» [224, с. 10].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев дали такое определение понятию «саморазвитие»: «Это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования». Они также обосновали его характеристики и отличительные признаки:

1. Наиболее общим для анализа понятия «саморазвитие» выступает понятие «*жизнедеятельность*» как непрерывный процесс целеполагания, деятельности и поведения человека, в рамках которой и осуществляется процесс саморазвития. Причем субъектом саморазвития человек становится тогда, когда он осознанно начинает ставить цели по самоутверждению, самосовершенствованию, самореализации, т. е. определять перспективы того, к чему он движется, чего добивается и что он желает (не желает) менять в себе.

2. *Активность личности* – другая характеристика саморазвития. Способность к проявлению активности постепенно определяет и способность к совершению личностных выборов (в том числе выбор личностного роста), развивая тенденцию к субъективной свободе. Когда человек сам осуществляет выбор, он учится брать на себя ответственность и держать ответ не только перед другими (такая ответственность носит формальный характер), но и перед самим собой, своей совестью.

3. *Уровень развития самосознания*, способности к самопознанию с ее механизмами идентификации (дает возможность отождествлять с чем-либо в себе) и рефлексии (наблюдение за собой как бы со стороны) [277, с. 13].

Таким образом, под саморазвитием ученые понимают широкую категорию, включающую любую активность субъекта, осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно и приводящую к прогрессивным изменениям психических, физических функций и социальных способностей. Саморазвитие будущего лидера диктуется не только объективной необходимостью постоянного пополнения, творческого овладения знаниями, но и процессом формирования всех составляющих лидерского потенциала. Это процесс сознательного управления личностью своим развитием, совершенствования своих качеств и способностей, результатом которого становится удовлетворенность собой и своими достижениями.

В дальнейшем саморазвитие будет рассмотрено нами как *целенаправленное многообразное самоизменение личности, которое служит цели её максимального духовно-этического и деятельностно-практического самообогащения и самораскрытия; это самостоятельное её формирование, направленное на успешную самореализацию в обществе* [257]. Оно имеет свои цели, мотивы, способы и результаты, определяемые его направленностью. Саморазвитие будущего лидера проявляется в достижении им новых, более высоких уровней продуктивности как каждого из компонентов лидерского потенциала, так и их взаимодействия, результатом чего является успешное решение им все более сложных задач.

Многие исследователи делают акцент на том, что студенческий период, как и любая другая стадия жизненного цикла человека, сензитивен для интенсивного самосознания и саморазвития и имеет свою неповторимую специфику. Именно этот возраст характеризуется процессом активного психологического и социального развития, что создает предпосылки для успешной адаптации к образовательному процессу вуза. Еще К. Д. Ушинский считал этот период «решающим», указывая на то, что именно в это время определяется направленность в способе мышления человека и в его характере. По мнению Б. Г. Ананьева, который внес большой вклад в изучение студенчества, «переосмысление мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, выделяет это время как центральный период формирования характера и интеллекта» [10].

Н.В. Бордовская и А.А. Реан подчеркивают, что период обучения в высшем учебном заведении совпадает с периодом становления зрелости студентов и характеризуется проявлением и формированием личностных особенностей, таких как целенаправленность, решимость, настойчивость, самостоятельность, инициативность. В это время повышается интерес к нравственной стороне жизни человека, формируются социально-моральные аспекты мотивов поведения, умение владеть собой и др. [38, с. 82].

В.Г. Маралов подчеркивает, что саморазвитие есть «специфический процесс, развертывающийся во времени и пространстве жизнедеятельно-

сти человека», и этому процессу свойственна неоднозначность и многоплановость. В связи с этим здесь «гораздо сложнее четко выделить последовательность действий, характеризующих саморазвитие, чем, например, последовательность действий, описывающих процесс самопознания» [183, с. 80].

М. В. Канивец в своем диссертационном исследовании, посвященном формированию готовности будущих специалистов к профессионально-личностному саморазвитию во время обучения в вузе, исходит из того, что выделение отдельных стадий – это не просто результат условного членения непрерывного процесса профессионального эволюционирования, а прежде всего чередование режима развития и саморазвития студентов, которое происходит последовательно, от одной стадии к другой, более высокой. Обобщив данные по этой проблеме, она определила следующие этапы профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста [118]:

1-й этап. Личностное самоопределение, или знание человеком того, кем он хочет стать, своей предрасположенности к данному виду деятельности и ее роли в обществе. Сущность этого этапа Н.С. Пряжников определяет «как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой профессиональной деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [240, с. 10]. Самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается этим. В течение всей подготовки специалиста к будущей деятельности происходит продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения. Этот процесс выражается в том, что расширяется образ профессионала, корректируется в ходе самопознания принятие себя в этой роли, пересматривается отношение к профессии и т. д.

Одновременно с профессиональным самоопределением происходит личностное саморазвитие. И.А. Колесникова, уделяя внимание их соотношению, пишет о том, что человек, овладевая профессией, более зрело начинает представлять и оценивать себя [131, с. 29]. При этом может происходить переоценка отношения человека к себе как личности. У человека формируется профессиональная мотивация, актуализируются потенциальные возможности, возрастает уровень притязаний, то есть будущая профессия начинает оказывать влияние на все сферы психики и личности че-

ловека. Цели на данном этапе носят пока глобальный или размытый характер, представления о способах достижения успеха в профессиональной деятельности весьма смутны. Студенты испытывают трудности в самоорганизации или считают, что гораздо проще работать под руководством преподавателей.

Результатом прохождения этого этапа должно стать понимание специфики избранной профессиональной деятельности, знание о которой они получают от преподавателей специальных кафедр. В это время у студентов начинается процесс формирования профессиональной направленности, а также системы знаний о саморазвитии личности и ее роли в жизни человека. Для этого необходима специально организованная система педагогических мероприятий. На этой стадии происходит, в основном, формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности. В результате приходит понимание того, что достижение высокого уровня профессионализма невозможно без профессионально-личностного развития и саморазвития.

2-й этап. Формирование готовности студентов к профессионально-личностному саморазвитию. В результате у них появляется понимание необходимости знания самого себя и целенаправленного формирования самосознания, самооценки, самоорганизации и самоуправления. В этом им помогает изучение курса основ психологии, психологии управления и других предметов в рамках учебного процесса и дополнительных занятий. Студенты путем осознания своей Я-концепции и её формирования получают представление о своих достоинствах и недостатках, о необходимости самосовершенствования. Результатом является повышение активности в познавательной деятельности, общении, поведении студентов, что является мотивацией для дальнейшего саморазвития. На этой стадии начинается процесс формирования у студентов компонентов, обеспечивающих их готовность к профессионально-личностному саморазвитию.

Активизация процесса саморазвития невозможна без планомерного и грамотного педагогического руководства, направленного на формирование определенных ценностных установок студентов, профессиональной направленности, на овладение знаниями технологии саморазвития и умениями претворять эти знания в учебном процессе и повседневной жизни.

3-й этап. Стадия устойчивого саморазвития. Этот этап характеризуется тем, что осуществляется самоанализ учебно-профессиональных и жизненных достижений, актуализируется потребность в дальнейшем саморазвитии, начинается необходимая коррекция личностных качеств, самостоятельная работа над самим собой. Происходит развитие у студентов таких качеств, как рефлексия, уверенность в себе, адекватная самооценка, креативность, самостоятельность, усиление потребности в личностной и профессиональной самореализации. Формируются навыки саморегуляции, направленные на повышение самоэффективности, происходит конкретизация целей, активизируются усилия, направленные на их достижение.

Результатом этого этапа профессионально-личностного саморазвития должны стать высокий уровень готовности будущих специалистов к саморазвитию, актуализация способности к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретических и прикладных задач, личностный рост, формирование целей и высокая самоэффективность. Большое значение на этом этапе профессионально-личностного саморазвития студентов имеет производственная и преддипломная практики, подготовка дипломных проектов, участие в научно-исследовательской работе, создание «портфолио» и ситуаций успеха, активная самостоятельная работа.

Ориентированность образовательного процесса вуза на профессионально-личностное саморазвитие будущего лидера предполагает создание такой развивающей среды, которая способствовала бы тому, чтобы студент сам все более осознанно и целенаправленно овладевал методологией и технологией самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и саморазвития. Без его участия, без его стремлений невозможно достичь высоких результатов в профессиональной подготовке и высокого уровня профессионально-личностного саморазвития его как будущего специалиста. Процесс саморазвития характеризуется способностью студента глубоко осознавать собственную ответственность за него и уметь его регулировать. Восприятие себя как субъекта профессионального развития проявляется в желании и способности постоянно анализировать, корректировать и совершенствовать собственный профессиональный рост, в стремлении к самостоятельности и самореализации.

Это хорошо согласуется с принципом А. Дистервега, который заключается в том, что развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто может к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Только тот является мастером воспитания, кто умеет привести воспитанника к самостоятельности. Всякий метод плох, если приучает учащегося к простой восприимчивости или пассивности, и хорош в той степени, в какой возбуждает в нём самостоятельность. Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить [76].

Главными механизмами профессионально-личностного саморазвития как целенаправленного воздействия человека на самого себя являются самопознание, самоопределение, самообразование, самовоспитание, саморегуляция, самостоятельная работа. В.Г. Маралов называет в качестве механизмов саморазвития также самопринятие и самопрогнозирование. Самопринятие, завершая акты самопознания, представляет собой признание в себе всех сторон и качеств личности, вызывающих как позитивные, так и негативные эмоции, и определяет своеобразие прогнозирования себя в будущем. Самопрогнозирование дает возможность осуществлять выходы за пределы себя сегодняшнего, предвосхищать события внешней и внутренней жизни, ставить задачи предстоящей деятельности и саморазвития. Самопрогнозы могут быть проанализированы с точки зрения их содержания, направленности, определенности-неопределенности, устойчивости, продолжительности. Разнообразная деятельность и сочетание механизмов самопринятия и самопрогнозирования порождают разные стратегии саморазвития [183].

Таким образом, саморазвитие – непрерывный процесс самосовершенствования, в котором под влиянием определенных мотивов студенты ставят и достигают конкретных целей в процессе собственной деятельности, посредством изменения себя и своего поведения. Результатом его является самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация личности. Самоутверждение дает возможность либо подтвердить, либо усилить в се-

бе собственную личность, черты характера, активизировать свой потенциал, способы поведения и деятельности. Самосовершенствование – это сознательное управление процессом собственного развития. Самоактуализация – реализация себя в мире путем познания смысла жизни, достижение полноты существования. При этом если *самовоспитание* есть процесс целенаправленного самоизменения личности человека по мере усвоения опыта при наличии определённого эмоционального отношения к этому опыту, то самообразование есть форма умственного самовоспитания. Другими словами, саморазвитие есть результат самовоспитания и самообразования.

На основе изучения различными авторами сущности саморазвития и основных путей его формирования в процессе обучения, нами был сделан вывод о том, что в научной литературе отсутствует целостная концепция процесса саморазвития личности. Педагогическая практика нуждается в соответствующих методических рекомендациях, направленных на его активизацию, что, в свою очередь, свидетельствует о необходимости изучения содержания и структуры готовности студентов к профессионально-личностному саморазвитию и педагогических условий, необходимых для её формирования в процессе обучения в вузе.

Акмеологический словарь рассматривает готовность (внутреннее свойство личности) как «высокий уровень развития мотивационных, познавательных и волевых процессов, который обеспечивает успех предстоящей деятельности; это адекватная установка, мотивация и мобилизация психологических ресурсов для предстоящей деятельности» [8, с. 31].

Так, А.К. Маркова рассматривает готовность как «психическое состояние, предстартовую активизацию человека, включающую осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей» [185].

Еще один подход к анализу феномена готовности впервые был выделен М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовичем, которые характеризуют готовность как психологический настрой на исполнение деятельности. Теория же строится на основании модифицирования поведения личности при

внутреннем настрое, который будет содействовать ее активности, целенаправленности [85].

Смысл понятия «готовность к профессионально-личностному саморазвитию» имеет свою специфику. Для его уточнения были проанализированы труды ряда авторов, таких как А.В. Ветхова, Г.М. Ильина, Г.В. Мингалева, А.С. Чурсина, П.В. Харченко, Л.Н. Куликова, Л.И. Григорьева, О.В. Остапенко, О.М. Пехота и др. В трудах многих ученых готовность к деятельности определяется как целостное психологическое образование, в котором интегрированные знания и умения личности усваиваются соответственно выполняемому ею виду деятельности. По мнению Б.Г. Ананьева, она не может ограничиваться характеристиками мастерства, продуктивности труда, её качества проявляются в тот момент, когда выполняется соответствующая деятельность. Важным при оценке уровня подготовки он считает определение внутренних сил личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в будущем [10].

Исходя из этого, определяем *готовность к профессионально-личностному саморазвитию будущего лидера как осознание потребности в повышении уровня собственной профессиональной компетентности, развитии и использовании профессионально значимых качеств, способностей и потенциальных возможностей в практической деятельности и их самосовершенствование*. Таким образом, состояние готовности к деятельности имеет сложную динамическую структуру и характеризуется состоянием мобилизации всех лидерских подструктур, обеспечивающих успешное выполнение будущей профессиональной деятельности.

Структура готовности к профессионально-личностному саморазвитию будущих лидеров представлена нами как совокупность компонентов лидерского потенциала, рассмотренная нами ранее. Их формирование является предметом дальнейшего рассмотрения как результат развития и саморазвития в процессе обучения в вузе. Подготовка лидеров требует организации педагогического сопровождения этого процесса и активизации самоуправляемой учебной деятельности. Все это предусматривает создание в образовательном процессе педагогических условий, способствующих развитию и саморазвитию лидерского потенциала студентов.

Педагогические условия являются качественной характеристикой основных факторов, процессов и явлений образовательной среды. Они отображают основные требования к организации деятельности; совокупность объективных возможностей и обстоятельств педагогического процесса, которые целенаправленно создаются и реализуются в ней и обеспечивают решение поставленной педагогической задачи; комплекс мероприятий, способствующих повышению эффективности данного процесса.

Система педагогических условий специально создается, конструируется педагогом с целью влияния на процесс обучения и воспитания. При этом личность студента рассматривается как источник активности, а педагогические условия способствуют раскрытию и развитию лидерского потенциала. Готовность будущего лидера к деятельности сопровождается состоянием мобилизации всех компонентов лидерского потенциала, обеспечивающих выполнение данной деятельности, но она не эквивалентна этому состоянию. Готовность создает лишь «первичные условия для успешного выполнения деятельности».

Сегодня в организациях, которые ориентируются на развитие, признается принцип постоянного обучения в течение жизни, а обучение руководителей рассматривается как их потребность, право, обязанность. Такая ответственность предполагает использование разных форм и способов обучения без отрыва от работы. Речь идет об организации обмена опытом и практико-ориентированного обучения, о проведении тренингов с целью развития необходимых для работы знаний, умений, компетенций. Обучение и развитие должны быть направлены как на совершенствование своей деятельности в настоящем, так и на формирование готовности к вызовам в будущем. Разнообразные формы обучения развитию и саморазвитию лидерского потенциала включают тренинги, семинары, индивидуальные консультации, менторство и наставничество, выступления приглашенных гостей-экспертов, использование механизмов ротации и др. Организация этого процесса выгодна для руководителей, так как делает возможным планирование человеческих ресурсов на будущее, подбор и развитие кандидатур на повышение в должности, повышает их

мотивацию и готовность к вызовам, расширяет простор для делегирования ответственности. Этому способствуют новые технологии оценки качеств личности будущих претендентов, их возможностей, чему в значительной мере способствуют технологии «портфолио».

4. Технология «портфолио»

В последние годы находит большое распространение технология «портфолио», которую применяют многие школы в своей практической деятельности. Зарубежные ученые говорят о ней, как об одном из основных образовательных трендов последних десятилетий. Поэтому идея «портфолио» является одним из существенных элементов модернизации современного образования, происходящей во всем мире. Анализ литературы, посвященной применению «портфолио» в обучении, убедительно показывает, что в этой идее заключены большие возможности для модернизации школьного обучения, т.е. для совершенствования процесса обучения в свете современных требований. Освоение метода «портфолио» в школе может стать одним из важнейших направлений её модернизации при условии обеспечения его надлежащим теоретико-методологическим анализом и связанными с ним дидактико-методическими материалами.

Многие учителя недовольны традиционным способом оценки учебных достижений и подчеркивают важность изменения форм оценивания учебных результатов. При этом они исходят из того, что формы оценивания оказывают решающее влияние на процесс обучения. Изменение этой процедуры окажет существенное влияние и на сам учебный процесс. Технология «портфолио» даёт возможность представить свои способности в разных областях путем самоопределения и самопрезентации.

Ученые, изучающие проблему «портфолио», вводят базовое различие этого понятия, которое они используют в двух позициях. Во-первых, «портфолио» – это систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и способом представления ее результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда. Во-вторых, это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося

(профессионала) в определённый период его образовательной (профессиональной) деятельности.

Содержание технологии «портфолио»:

1. Это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определённый период его обучения. «Портфолио» ориентирован не только на процесс оценивания полученных результатов, но и на самооценку, то есть на активное и сознательное отношение ученика к процессу и результатам обучения.

2. Это совокупность работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях.

3. Это систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых учителем и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых.

4. Это рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения учащихся.

Как указывает ряд авторов, активно работающих над совершенствованием технологии «портфолио», целесообразно, чтобы при его оформлении обучающийся обязательно включал такой элемент, как самоанализ его владельца. Это способствует формированию саморефлексивности учащихся по отношению к процессу обучения, самопознанию и самосовершенствованию.

Основными критериями качества «портфолио» в зарубежной школе являются:

- развитость мышления (гибкость, рациональность, оригинальность);
- сформированность умения решать задачи;
- сформированность прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять новые технологии для решения прикладных задач и т. п.);
- развитость коммуникативных умений (умение работать в малых группах, выступать с докладами, умение четко и аргументированно излагать свою мысль, грамотность в оформлении решения задач, умелое использование графиков, диаграмм, таблиц и т. д.);
- сформированность письменного языка;

- сформированность умений самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей и другое).

Все эти критерии в той или иной мере характерны и для обучения студентов в вузе, что способствует формированию умений осознавать свои собственные образовательные цели, помогает видеть реальные результаты в процессе постоянного использования «портфолио» и обеспечить эффективное взаимодействие студентов с научными руководителями, преподавателями и кураторами в период обучения, а также с потенциальными работодателями до и после окончания высшего учебного заведения.

При этом «портфолио» представляет собой индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, которые, во-первых, в продуктивном виде представляют образовательные результаты и достижения студента, а во-вторых, характеризуют способы анализа и планирования своей учебной деятельности и будущей профессиональной карьеры, которыми он владеет, «Портфолио» предназначено для того, чтобы подключить внутренние ресурсы субъекта, все компоненты лидерского потенциала, мотивировать его на их формирование, культивирование и использование в целях своего развития, достижения высоких результатов в своей деятельности и конкурентоспособности.

Данные особенности «портфолио» позволяют студентам при его активном и систематическом использовании постепенно научиться самостоятельно не только оценивать свои достижения в различных областях, но и помогать обучающимся осознавать цели образования в процессе обучения и в течение всей жизни. «Портфолио» является одной из альтернативных форм образовательного целеполагания, отвечающих требованиям новых социально-экономических реалий. Конечную цель учебного «портфолио» многие зарубежные авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности конкретного обучающегося. Систематическое фиксирование своих достижений, постоянный анализ причин успехов и неудач, своего отношения к тому или иному виду деятельности – все это способствует формированию самостоятельности обучающегося и его творческой активности.

«Портфолио» дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку репродуктивного уровня усвоения информации. Оно также рассматривается именно как инструмент самоанализа и постановки целей различных видов деятельности. Студент начинает осознавать взаимосвязь между своей целью и результатом. «Портфолио» позволяет учитывать результаты, достигнутые им в разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной, коммуникативной и других) и является важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к образованию. Оно помогает решать важнейшую педагогическую задачу – формировать умение учиться: ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

Таким образом, «портфолио» есть систематический и специально организованный сбор информации, полученной путем системной рефлексии собственной деятельности и представления ее результатов в одной или более областях для текущей оценки достигнутых компетентностей и для их контроля. Это эффективный способ рационального и прозрачного продвижения будущих профессионалов на рынке труда, способ оценивания имеющихся у них возможностей для делового, профессионального и творческого взаимодействия работодателя с ними.

Метод «портфолио» применим и для оценки комплексной компетентности вузовских преподавателей, которая получена путем самоанализа, самооценки и проектирования саморазвития самого преподавателя и которую оценивают службы профессиональной аттестации. Об использовании «портфолио» в вузе говорят лишь отдельные документы и факты, информация носит скорее проблемный или проектный характер, чем описательный и методический. Поэтому, рассматривая эту тему, имеет смысл обращаться к успешной практике, методическим и нормативным разработкам общего и среднего образования. Рекомендации по созданию и использованию «портфолио» в вузе изложены в работах [211]. В них изложены основные аспекты, необходимые для понимания сущности технологии «портфолио» для использования её в вузе.

Введение «портфолио» в вузах повышает образовательную активность обучающихся, уровень осознания ими своих целей и возможностей осуществления саморазвития личности, делает более достоверным и ответ-

ственным выбор дальнейшего направления образовательной деятельности. Педагогическая идея «портфолио» как формы оценки предполагает: смещение акцента с того, что обучающийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме и данному предмету; а также интеграцию количественной и качественной оценок и перенос педагогического акцента с оценки на самооценку. «Портфолио» является важным мотивирующим фактором не только обучения, но и саморазвития личности, так как при любой структуре оно может быть организовано таким образом, чтобы ориентировать обучающегося на самосовершенствование для успешной профессиональной деятельности. Кроме того, «портфолио» эффективно для развития рефлексии, осознания и самооценки обучающимся результатов своей деятельности, программирования себя на успех.

Таким образом, «портфолио» выступает примером современной эффективной образовательной технологии, помогающей решению важных педагогических задач. Преимущества метода «портфолио», по мнению его исследователей, заключаются в следующем:

- в отличие от традиционного подхода, разделяющего преподавание, учение, развитие и оценивание, «портфолио» органически объединяет эти составляющие, причем поощряется не только оценка, но и самооценка обучающихся, самоанализ и самоконтроль;
- позволяет преподавателю индивидуально подходить к каждому студенту, учитывая его уникальные характеристики, потребности, сильные стороны;
- предоставляет основу для последующего анализа и планирования: изучая особенности отдельного студента, можно выделить не только его сильные и слабые стороны, но и обнаружить препятствия к личному успеху;
- служит средством коммуникации, предоставляя возможность оценки компетенций и достижений и их самопрезентации, а также перспектив делового, профессионального и творческого взаимодействия работодателя с ними;
- позволяет самим обучающимся определить цели, которые они хотят достичь в дальнейшем, выработать стратегию и тактику их достижения;

- создаёт атмосферу сотрудничества «студент – преподаватель» с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в развитии студента.

Сторонники идеи «портфолио» отмечают, что это новый подход к обучению, новый способ работы, выражающий современное, новое понимание процесса преподавания и учения, новую культуру учения. Так понятая идея «портфолио» предполагает выстраивание вокруг неё учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимодействия педагога и студента, появляются новые цели и способы их достижения.

2.2. Диагностика лидерского потенциала студентов и роль самосознания в этом процессе

1. Совокупность и сущностные характеристики качеств, необходимых для становления студента как лидера

Изменения в жизни общества, в системе образования, происходящие в стране, обозначили проблему поиска путей и условий повышения эффективности становления личности студента путем активизации ее потенциалов. Философско-психологические вопросы становления личности широко обсуждаются в трудах отечественных и зарубежных ученых (К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, И.Б. Бех, Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, С.У. Гончаренко, А.Б. Каганов, Т.К. Клименко, Е.А. Климов, В.А. Лозовой, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, К.Р. Роджерс, А.Р. Фонарев, Э. Фромм и др.). Это позволяет определиться с собственно педагогическим его пониманием как непрерывного процесса накопления и проявления потенциального в личности, обеспечивающего расширение и углубление ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми, самим собой посредством различных факторов, в том числе педагогических.

Е.А. Климов предложил модель профессионального самоопределения современного человека, которая предполагает:

- 1) понимание и принятие современных социально-экономических потребностей общества;
- 2) чёткое определение целей и этапов профессиональной деятельности;

- 3) ориентация в сложных ситуациях при выборе профессии;
- 4) возможные резервные формы и подходы к будущей профессиональной деятельности [125].

Для обеспечения профессионального самоопределения будущего лидера во время обучения в высшей школе важно понимать природу управленческих процессов, знать основные организационные структуры, функциональные обязанности и стили менеджеров; иметь четкое представление об ответственности за качество выполняемой деятельности. Следует также владеть способами повышения эффективности управления; знать инновационные технологии и способы коммуникации, необходимые для управления персоналом, быть компетентным в управлении людьми, избегать ситуаций, которые отрицательно воздействуют на них и вызывают у них чувство стресса.

Формирование подобной личности возможно лишь при перестройке всей образовательной системы, заключающейся в переходе от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества, которая пронизана глубоким уважением к личности каждого студента, заботой о развитии всех его личностных качеств. Необходимость создания программ формирования лидерских качеств у студентов вузов очевидна. Так, по результатам исследования, проведенного А. В. Зориной, все опрошенные преподаватели и кураторы отметили необходимость формирования у студентов лидерских качеств, при этом 90 % представителей профессорско-преподавательского состава полагают, что этим должны заниматься все сотрудники вуза, задействованные в учебно-воспитательном процессе, а не только педагоги [103].

Личность настоящего лидера можно сформировать в соответствующей образовательно-профессиональной среде. Чтобы стать успешным лидером, нужны специальные умения, которые формируются в процессе обучения и практической деятельности; от природы заложены только определенные способности. А.Л. Уманский отмечал, что, имея от рождения определенные задатки, человек не обязательно становится лидером. Для этого необходимо уметь реализовывать имеющиеся у него возможности. Дж. Адаир делает вывод о том, что лидерство может развиваться путем обучения, что лидерами становятся [6]. Исходя из этого, можно допустить, что подбор кандидатов на роль лидеров среди студентов необходи-

мо осуществлять, опираясь не столько на актуальные, то есть развитые качества, сколько на потенциальные способности и склонность к лидерству. Для этого требуется иметь представление о существенных характеристиках качеств, необходимых для становления студента как лидера, и наличие эффективных способов их диагностики.

Следует сказать, что отношение различных исследователей к возможности целенаправленного развития лидерских качеств неоднозначно. Согласно мнению ряда авторов, эти возможности значительно ограничены. Так, сторонники персоналистического подхода придерживаются идеи об индивидуальной предрасположенности человека к лидерству и о том, что диапазон развития отдельных качеств индивида генетически предопределен.

Представители ситуационного подхода к исследованию лидерства подчеркивают относительность лидерских черт и утверждают, что качественно разные ситуации могут потребовать и различных личностных черт, обладая которыми индивиды и становятся лидерами. Иными словами, формирование лидера в группе определяется тем, насколько набор его личностных и деловых качеств является актуальным и востребованным в этой группе. В связи с этим перспективное развитие лидерских качеств вне контекста реальной группы и специфики деятельности не представляется эффективным. Ситуации и задачи имеют не менее важное значение, а группа, в которой происходит лидерство, является не только средой, но и элементом этого лидерства, часто более важным, чем другие. Именно в группах наиболее полно раскрываются организаторские склонности, формируются и развиваются умения и навыки лидера, лидерские качества, необходимые для эффективного руководства другими людьми.

Многие исследователи придерживаются позиции, что поскольку лидерство не может быть сведено к набору личностных качеств или способностей, данных человеку от природы, а является особым видом межсубъектных отношений, то соответственно качества лидера в определенной степени можно развивать, а лидерству можно обучаться. Так, еще в 1928 году Г. Персон утверждал, что качества индивида, которые в особой ситуации могут быть определены как лидерские, сами по себе во многом являются продуктом успешного лидерского опыта индивида в предше-

ствующих ситуациях. При этом согласно «модели», предложенной Э. Хартли, имеют место следующие закономерности:

- Если человек становится лидером в одной ситуации, то не исключено, что он им может стать и в другой.
- Вследствие стереотипного восприятия лидер в одной ситуации рассматривается группой как «лидер вообще».
- Став лидером в одной ситуации, индивид приобретает авторитет, который способствует избранию его лидером и в последующих.
- Лидером чаще выбирают человека, который имеет мотивацию к достижению этого статуса.

С. Кучмарски и Т. Кучмарски, считали, что так как выдвижение лидера осуществляется в процессе деятельности, то через специально организованную работу в группах можно обеспечить ситуации, направленные не только на сплочение групп, но и на создание благоприятных возможностей для успешного становления в качестве лидеров учащихся, обладающих лидерским потенциалом.

Интересные наблюдения были сделаны П. Секордом и К. Бакманом. Они отметили, что однажды став лидером и благодаря этому завоевав центральное положение в системе отношений и в иерархии статусов, лидер, во-первых, получает положительную оценку со стороны членов группы, а во-вторых, развивает в себе лидерские способности. Кроме того, положительный опыт лидерства в значительной степени мотивирует его на сохранение занимаемой позиции, в то время как успех лидера, состоящий в удовлетворении потребностей остальных членов группы, способствует снижению индивидуальной активности каждого из них, что укрепляет позиции лидера.

Анализ научной литературы и современных диссертационных исследований подтверждает, что в структуре профессионально важных качеств и умений будущего специалиста на передний план сегодня выступает его способность проявлять лидерские качества в разных аспектах социальной и профессиональной деятельности. Это указывает на необходимость не только диагностики лидерского потенциала, но и мобилизации у студентов ресурсных возможностей в проявлении лидерских способностей, то есть поиска способов и средств их активизации во время

обучения в вузе.

Стоя на позициях сотрудничества и партнерства со студентами, преподаватель, вовлекая студентов в организаторскую деятельность, не воспитывает их, не учит, как стать лидерами. Создавая благоприятные условия для самосовершенствования, он стимулирует активность студентов, их стремление к самостоятельному творческому поиску, личностному росту, раскрытию и развитию организаторского потенциала. При этом ключевыми характеристиками формирования лидера выступают личностные ориентации, основанные на принятии преподавателем личности каждого студента как неповторимой индивидуальности, имеющей собственные интересы, потребности, взгляды, личностные ценности и стремящейся к реализации права выбора, пути саморазвития и самоопределения.

Учебно-воспитательный процесс в вузе должен быть направлен на создание эффективных педагогических условий для формирования активного и инициативного лидера, на раскрытие и развитие его потенциала. Именно в студенческие годы наиболее полно проявляются организаторские склонности, формируются и развиваются умения и навыки лидера, лидерские качества, необходимые для эффективного руководства другими людьми.

Объектом данного исследования являются студенты технического университета, большинство из которых в процессе своей профессиональной деятельности становятся руководителями малых и больших групп. Здесь же осуществляется подготовка профессионалов-менеджеров, то есть речь идет об организационном руководстве и лидерстве. Несмотря на различное содержание, вкладываемое в понятия «лидер» и «руководитель», в широком смысле слова лидерство – это один из способов организации и управления группой, что позволяет объединять эти понятия и, несмотря на их различия, говорить о том, что развитие качеств лидера способствует и развитию качеств руководителя. Этот тезис подтверждается результатами исследований, согласно которым значительная группа менеджеров во многом обладает лидерскими качествами.

Какими качествами должен обладать эффективный лидер-руководитель и как развить эти качества у будущих специалистов? Эти вопросы

давно волновали как зарубежных, так и отечественных ученых, которые верили, что лидеры имели какой-то уникальный набор достаточно устойчивых и не меняющихся во времени качеств, отличавших их от людей, которые не являются таковыми. Исходя из этого подхода, они пытались определить лидерские качества, научиться измерять их и использовать для выявления лидеров. Этот подход долгое время базировался на вере в то, что лидерами рождаются, а не становятся. В этом направлении были проведены сотни исследований, породивших предельно длинный список выявленных лидерских качеств.

В отечественной теории социальной психологии основой для изучения проблемы лидерства является преимущественно деятельностный подход А.Н. Леонтьева. В соответствии с ним в качестве главных детерминант процесса лидерства выделялись цели и задачи группы, а также способы управления, определяющие наиболее эффективный стиль лидерства. В результате, как правило, приводятся различные формы проявления лидерства, во многом зависящие от ведущей деятельности группы. Так, Е. М. Зайцева описывает следующие виды лидерства:

- организационное;
- профессионально-деловое;
- интеллектуальное;
- эмоциональное;
- волевое [97].

Предметом нашего изучения является подготовка специалистов организационного лидерства. *При этом организационное лидерство, лидерство в организации, ученые рассматривают как тип управленческого взаимодействия между лидером и последователями, основанный на наиболее эффективном для данной ситуации сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей». Такой тип лидерства характерен и для профессионально-делового лидерства. Под лидерскими качествами организационного лидера ученые понимают совокупность его психологических качеств, способностей и особенностей взаимодействия с группой, обеспечивающих успешность выполнения им лидерских функций [87].*

Изучению лидерских качеств организационного лидера посвящено немало исследований. Так, У. Беннис, известный специалист в области организационного лидерства, выделяет такие важные качества организационного лидера:

- знание себя, своих сильных и слабых сторон;
- искренность и честность в повседневном поведении;
- зрелость как способность извлекать уроки из собственного и чужого опыта, как проявление достойного, лишённого подобострастия поведения и выражение доверия к людям;
- способность возбуждать в людях доверие к себе;
- развитые интерперсональные умения, в том числе способность к коммуникации и мотивации людей;
- напористость и честолюбие (в ответах многих респондентов подчеркивалось стремление быть первым, ощущать себя победителем);
- любознательность – имеется в виду, в частности, стремление топ-менеджеров к получению нового опыта, знаний;
- готовность к риску;
- жизнеспособность и хорошее здоровье [334].

А. Лоутон и Э. Роуз по итогам семинара руководителей, проведенного в Лондоне в 1987 году, предложили рассматривать следующие десять качеств, повышающих эффективность организационного лидера:

- дальновидность – умение видеть перспективные цели, формировать облик и задачи организации;
- умение определять приоритеты – различать, что необходимо, а что просто важно;
- умение мотивировать последователей;
- владение искусством межличностных отношений;
- «политическое чутье» – способность понимать запросы своего окружения и лиц, имеющих власть;
- стойкость и непоколебимость перед лицом оппонента;
- харизма, или обаяние – нечто трудно поддающееся определению, но пленяющее людей;
- способность идти на риск, а также делегировать полномочия последователям;

- гибкость – способность отзываться на новые идеи и опыт;
- решительность и твердость, когда этого требуют обстоятельства [174].

М.И. Рожков выделяет следующие основные качества лидера-организатора:

- способность управлять собой, в полной мере использовать свое время, энергию, умение преодолевать трудности, выходить из стрессовых ситуаций и т. п.;
- наличие четких целей, понимание реальности поставленных целей и оценка продвижения к ним;
- умение решать проблемы, вычленять главное и второстепенное, оценивать варианты, прогнозировать последствия, оценивать и распределять ресурсы;
- творческий подход к решению управленческих задач, умение генерировать идеи, готовность к нововведениям;
- знание особенностей организаторской и организационной деятельности, умение управлять людьми, мотивировать и стимулировать их к работе, умение работать с группой;
- наличие специфических организаторских качеств личности и др. [253].

А.В. Зориной в процессе исследования была уточнена сущностная характеристика совокупности качеств, составляющих основание для проявления лидерства у студентов: общительность, активность, инициативность, настойчивость, самообладание, работоспособность, наблюдательность, организованность, самостоятельность, умение убеждать, решительность, эрудированность, уверенность в себе, эмоциональная притягательность, умение налаживать позитивную атмосферу в коллективе [104].

Таким образом, единого подхода к систематизации качеств, какими должен владеть будущий лидер, не существует. Множество параметров говорят о разных подходах к их оценке и дают возможность использовать отдельные показатели в зависимости от ситуации и внешних факторов. Представляют интерес те сущностные характеристики личности, которые лежат в основе деятельностного подхода в изучении лидерства и которые могут быть сформированы в процессе обучения в вузе.

Одними из сущностных характеристик, которые необходимы личности для обеспечения реализации ее лидерского потенциала, являются инициативность и активность. Эти качества ученые (Т.Е. Вежевич, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский, А.Л. Уманский и др.) рассматривают в качестве ведущих характеристик лидера. При этом активность выступает одной из конституирующих характеристик человеческой деятельности, выражающих ее способность к саморазвитию, самодвижению через инициирование субъектом целенаправленных творческих предметных действий.

Проблема определения содержания активности является предметом глубокого педагогического исследования. Заметный вклад в изучение этой проблемы внесли ученые Д.И. Богоявленская, С.У. Гончаренко, Г.И. Костюк, В.И. Лозовая, А.Н. Петровский, С.Л. Рубинштейн, С.А. Смирнов и другие. С.И. Ожегов, не давая в своём словаре определения понятия «активность», рассматривает слово «активный» как деятельный, энергичный, действующий, развитой. Психологи понимают активность как интенсивность направленности личности на определенную деятельность, которая наиболее четко проявляется в характере её выполнения. А.В. Петровский рассматривал активность как деятельное состояние человека, детерминированное внутренне со стороны его отношения к миру и реализуемое в процессах поведения. К.А. Абульханова-Славская, исследуя эту проблему, писала: «активность в широком значении слова – это присущий способ организации жизни личности, регуляции и саморегуляции на основе интеграции потребностей, способностей, отношения личности к жизни, с одной стороны, и требований общества и обстоятельств, с другой» [3, с. 113–114].

По мнению ученых, учебно-познавательная активность, во-первых, формируется и проявляется в процессе этой деятельности и является её качественной характеристикой. Во-вторых, она характеризуется особым психическим состоянием, которое может трансформироваться в определенные структуры и приобретенные качества личности. В-третьих, конкретные проявления активности имеют количественное и качественное выражение [127]. Такой подход даёт возможность выявить различный уровень её сформированности у студентов, дать методические рекомендации для педагогов по активизации лидерского потенциала.

На основе анализа научных разработок проблемы активности можно дать ей такое определение: *учебно-познавательная активность – это многоуровневое целостное образование личности, которое характеризуется регулируемым психическим состоянием субъекта в процессе обучения и проявляется в результатах и отношении к учебно-познавательной деятельности. Она носит динамический характер и может развиваться от низших уровней к высшим.*

По результатам исследования, проведенного А.В. Зориной, 31,5 % студентов имеют высокий уровень активности, 23,2 % – средний, 45,3 % – низкий уровень активности [104]. Формирование активности является одной из актуальнейших задач в педагогической теории и практике высших учебных заведений. Учебно-познавательная активность студента определяет интенсивность и характер обучения. Она тесно связана с воспитанием самостоятельности, осознанием целей, инициативой, освоением навыков самопознания и саморегуляции, силой воли и другими чертами человека, способствующими этому процессу.

Украинский дидакт С.У. Гончаренко определяет активность в процессе обучения как дидактический принцип, требующий от педагога такой организации процесса обучения, который способствует воспитанию у учеников инициативности и самостоятельности, прочному и глубокому усвоению знаний, выработке необходимых умений и навыков, развитию у них наблюдательности, мышления и языка, памяти и творческого воображения [56, с. 21]. Это требует от педагогов оптимального использования методов обучения, направленных на получение значительных результатов своей работы.

Активность в поведенческой сфере выражается в таком свойстве личности, как инициативность. Её изучению были посвящены работы Е.А. Аркина, Б.М. Теплова, Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского и др. Еще в 20–30-х гг. XX в. Е.А. Аркин считал – инициативу важнейшим качеством ребенка-лидера, которое способствует объединению детей в совместной деятельности. По мнению А.С. Макаренко, это качество способствует формированию ответственности и способности принимать на себя обязательства. В научных трудах второй половины прошлого столетия раскрывается связь инициативы с

когнитивными процессами. Инициативность связывают с продуманностью (М.С. Говоров), со способностью быстро находить новые решения (Б.М. Теплов). Получило распространение изучение интеллектуальной инициативы (Д.Б. Богоявленская, И.А. Петухова), высшим проявлением которой выступает постановка человеком новой проблемы.

В современной психологии инициативность рассматривается как побуждение к новому, способность видеть и чувствовать новое, включающее в себя взаимодействие мотивационных, эмоциональных, волевых и других переменных, обеспечивающих состояние готовности и постоянство стремлений к процессу инициации (Л.Ю. Польшая, Н.В. Тучак и др.). По мнению О.В. Старинской, инициативность как личностная черта основывается на природной активности человека. Другие ученые связывают её с продуманностью (М.С. Говоров), со способностью быстро находить новые решения (Б.М. Теплов), с ответственностью (К.А. Абульханова-Славская, С.М. Зиньковская и другие).

Инициативность, которую студенты проявляют в учебной деятельности, является интегральной характеристикой личности. Умственные способности служат её фундаментом, они определяют операционные возможности студента, но выявляются не непосредственно, а лишь через призму мотивационной и эмоционально-волевой структуры личности. Инициативность же, в свою очередь, является основой для формирования других личностей. В последние десятилетия наметился интерес к проблеме социальной инициативности, которая возникает и развивается под влиянием общественного воздействия (В.М. Кононов, С.А. Петухов, Г.К. Селевко). Большое внимание уделяется изучению педагогических условий воспитания социальной инициативности молодежи, важнейшим из которых является социально-педагогическая солидарность (С.В. Тетерский), выражающаяся в предоставлении учащимся большей свободы, ответственности, самостоятельности.

Современная высшая школа должна помочь каждому студенту в определении себя как ответственной, свободной в своем творческом выборе, активной и инициативной личности, что чрезвычайно важно при подготовке лидеров. При этом ключевыми характеристиками его формирования выступают личностные ориентации, основанные на принятии

преподавателем личности каждого студента как неповторимой индивидуальности, имеющей собственные интересы, потребности, взгляды, личностные ценности и стремящейся к реализации права выбора, пути саморазвития и самоопределения.

При этом необходимо выявлять студентов, обладающих лидерскими способностями. Проблема заключается в том, что многие студенты начальных курсов не чувствуют пока своего лидерского потенциала либо не видят способов и методов его воплощения в студенческой жизни. Но и среди них выделяются социально активные студенты, для которых характерно заинтересованное отношение к окружающему, желание влиять на происходящие процессы, стремление к лидирующим позициям.

Специалисты в области социальной психологии подтверждают тезис о практической сложности установления лидеров в группах. Выявление студентов, обладающих лидерскими качествами, должно начинаться с первого года обучения, проводиться преимущественно на уровне академических групп и осуществляться преподавателями-кураторами, которые раньше всех других имеют возможность близко познакомиться со студентами и оценить их потенциал. Для осуществления такой деятельности кураторов необходимо обеспечить дидактической базой, которая должна включать, прежде всего, методические рекомендации по осуществлению учебной и внеучебной работы со студентами младших курсов, разработанные в соответствии с основными нормативными документами и собственным творческим подходом.

Преподаватели и кураторы студенческих коллективов в большей или меньшей степени осуществляют организаторскую деятельность в группах. Их поведение во многом становится примером для подражания. Действующие в группе официальные и неофициальные лидеры во многом копируют поведение преподавателя – то, как он общается со студентами, какими методами и средствами он стремится добиться их расположения и выполнения поставленной им задачи. И здесь очень важно для преподавателей выбрать правильную линию поведения – занять позицию партнера, советчика, друга, благодаря чему в коллективе устанавливается эмоционально-положительная атмосфера, благоприятная для дальнейшего развития инициативности и активности студентов в организаторской деятельности.

Выдвижению лидеров способствует целенаправленное формирование актива студенческой группы, что является первоочередной задачей кураторов. При этом должен быть учтен опыт участия студентов в общественной работе, полученный ещё в школе, а также результаты собственного наблюдения их активности. И хотя далеко не все студенты, активно занимающиеся общественной работой, впоследствии становятся эффективными лидерами, именно у них имеется больше шансов для реализации в данной области. При этом полезно создавать в группе опыт работы с предполагаемым лидером и наблюдать за его процессуальными и структурными изменениями. Суть этого подхода – создание ситуаций реального взаимодействия в значимой для группы сфере жизнедеятельности. Наблюдение за группой и происходящими процессами может осуществляться в реальной групповой ситуации, а также в смоделированной ситуации, игре.

Формирование лидерства начинается со знания самого себя. В этом смысле многие опытные лидеры утверждают, что лидерство начинается «внутри самого человека», у каждого есть умения лидерства, но они используются в разной степени. С этой целью надо провести диагностику на выявление качеств лидера с помощью специальных методик исследования психологических особенностей лидер. Наиболее часто используют следующие тесты:

1. Диагностика лидерских способностей, предложенная Е. Жариковым, Е. Крушельницким (см. приложение 1).
2. Определение уровня лидерского потенциала (см. приложение 2).
3. Самооценка лидерства (см. приложение 3).

Важная роль в процессе выявления лидеров должна быть отведена тестированию. Эффективность тестовых методик подтверждается их широким применением в вузах. Для оценки лидерских качеств личности предлагается использовать в тестах вопросы, затрагивающие основные стороны жизнедеятельности студенческой группы – учебную, профессиональную, научную, общественную, эмоционально-личностную. Несмотря на неоднозначное отношение к тестированию, оно достаточно часто используется в частных и государственных компаниях для выявления лиц, способных к эффективному управлению.

Используемые для выявления лидеров тесты должны быть комплексными, ориентированными на раскрытие мотивации и направленности студентов, их склонностей и интересов, коммуникативных, организаторских способностей. Для этого следует иметь представление о существенных характеристиках качеств, необходимых для становления студента как лидера, и применять эффективные способы их диагностики. В разработке тестов и желательно в их обработке должны принимать участие специалисты – психологи и социологи.

Одним из методов диагностического подхода является метод референтнометрии, который применяется для выявления групп и лиц, обладающих ценностной значимостью для другого человека. К мнению таких членов группы студенты прислушиваются, хотя в своем поведении не всегда на него ориентируются (см. приложение 4: тест «Диагностика функционального лидерства в малых группах»).

Следует особо отметить важный аспект использования тренинга в целях диагностики. В психологическом тренинге наглядно проявляются внутригрупповые социально-психологические феномены, особенности взаимоотношений между членами коллектива, а также способности людей действовать определенным образом в моделируемых ситуациях. Это позволяет использовать отдельные модули психологического тренинга в диагностических целях, что является хорошим дополнением к тестовым опросам. Участники тренинга должны быть предупреждены о его диагностических целях и о степени конфиденциальности результатов диагностики. В противном случае будут нарушены важные этические принципы психологического тренинга, необходимые для формирования доверительных отношений в группе и создания атмосферы, способствующей самораскрытию участников.

Для диагностики поведенческой составляющей лидерского потенциала обычно используются ролевые и деловые игры, групповые дискуссии и упражнения, способствующие проявлению социальных связей и взаимоотношений между членами коллектива. При этом важным условием успешности проведения тренинговых диагностических процедур и достоверности полученных с их помощью результатов является участие всех членов коллектива, в том числе руководителя.

Диагностика уровня развития эмоционального и коммуникативного компонента лидерского потенциала обычно осуществляется как в процессе ролевых и деловых игр, так и в ходе выполнения ими специальных профессионально ориентированных психогимнастических упражнений. В этом случае, как и при отборе, необходима точность моделирования профессиональной ситуации и отработанность процедуры фиксирования результатов деятельности.

Базовой целью обучения традиционно считают формирование знаний, умений и навыков, осуществляющееся в процессе реального практического действия. Практическую деятельность в моделируемых ситуациях называют тренировкой. Некоторые формы психологического тренинга (в частности, социально-психологический тренинг) относят к методам активного социально-психологического обучения. Наиболее ценным в тренинговой работе является приобретение опыта, который становится важным и необходимым для формирования умений и навыков эффективного лидера. Как отмечает С.И. Макшанов, именно возможность работы непосредственно с опытом позволяет использовать психологический тренинг в качестве важного элемента профессиональной подготовки.

В традиционных формах профессиональной подготовки специалист вначале получает информацию, и только через неопределенное время имеет возможность ее использовать. Только тогда происходит реальная оценка субъектом возможности применения полученного знания и его частичное закрепление. В тренинге, напротив, создается возможность незамедлительного соотнесения полученной информации и актуальной деятельности. Тренинг помогает преодолеть ограничения, накладываемые на профессиональную деятельность традиционными методами обучения, и способствует приобретению эффективных практических навыков работы [181, с. 204–206].

Одним из главных факторов, которые мешают формированию лидерского потенциала, является недостаточное знание и понимание самого себя, своих качеств, способностей, интересов. Без этого невозможно ни профессиональное становление, ни проявление себя как лидера. Цель обучения – помочь будущему специалисту познать свой внутренний мир, своё предназначение и самооценку, стимулировать стремление к самосовер-

шенствованию.

2. Роль самосознания в формировании личностного компонента лидерского потенциала

Внутренний мир человека, его сознание и самосознание – одна из центральных проблем философии, психологии и педагогики. В процессе взаимодействия с окружающей средой и другими людьми человек неизбежно должен был выделить и себя как объекта, реально существующего во времени и пространстве. Результатом деятельности сознания является знание о мире, а самосознания – знание человека о самом себе и своих возможностях. Самосознание служит для понимания самого себя, организации собственной жизнедеятельности, своих отношений с окружающим миром и другими людьми.

Самосознание – важное звено в развитии личности, оно формируется в процессе её повседневного общения с другими людьми, с обществом, через познание которых она приходит к познанию и осознанию самой себя *Самосознание определяют как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя, мысли и мнения о себе.* Оно служит ему для организации его собственной деятельности и взаимоотношений. Лишь благодаря самосознанию мы понимаем соответствие особенностей личности социально-моральным требованиям, а наших физических и психических возможностей нашим устремлениям.

Проблему самосознания изучали ученые Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, И.Д. Бех, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, А.Г. Спиркин, В.В. Столин и др. В психологии обычно под самосознанием понимают переживания целостности Я и его индивидуальных черт. Это образ себя и отношения к себе. Он неразрывно связан со стремлением к изменениям, с самосовершенствованием. В связи с этим И.С. Кон пишет, что совокупность психических процессов, с помощью которых индивид осознает себя как субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представление о самом себе складывается в образ Я [134].

Образ Я – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом

себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими. Он выступает как установка по отношению к себе самому и как следствие социального взаимодействия. Психологи фиксируют у человека не один образ его *Я*, а множество сменяющих друг друга *Я*-образов, попеременно то выступающих на передний план самосознания, то утрачивающих свое значение в ситуации социального взаимодействия. *Я*-образ является не статическим, а динамическим образованием личности.

Я-образ – это представление о себе в момент самого переживания, обычно обозначаемое в психологии как реальное *Я*, но которое, вероятно, правильнее было бы назвать сиюминутным, или текущим *Я* субъекта. Это вместе с тем и идеальное *Я* субъекта – то, каким он должен был бы, по его мнению, стать, чтобы соответствовать внутренним критериям успешности. Идеальное *Я* выступает как необходимый ориентир в самовоспитании личности. Выявляя характер и действенность этого ориентира, педагог получает возможность существенно влиять на её воспитание.

Уровень самосознания, или степень сложности, интегрированности и устойчивости образа *Я* тесно связан с развитием интеллекта. Этот процесс хорошо прослеживается по мере роста и развития ребенка, для которого единственной осознаваемой реальностью является внешний мир. Знания, представления о себе накапливаются уже в раннем детстве в несознаваемых чувственных формах. Ранняя молодость характеризуется открытием собственного внутреннего мира, в результате чего физический, предметный мир становится возможностью приобретения собственного опыта. Образ своего *Я* проявляется как цепь непрерывных противопоставлений себя всему другому не-*Я*. Учеными тщательно прослежен процесс развития у детей оценок других людей и самих себя, в которых прежде всего выделяются физические особенности, а потом к ним присоединяются особенности психологические и нравственные. Дальнейшее изменение заключается в том, что конкретные оценки уступают свое место более общим характеристикам, охватывающим человека в его целостности и выделяющим существенные его черты.

Самосознание, обращенное внутрь физической и психической сущности человека, стремится повысить эффективность и надежность человека как системы, действующей в предметном мире. Вот почему совершенство-

вание человека как системы самоорганизующейся и самопрограммирующей возможно только при одном условии – обязательном развитии самосознания. Это определяет интерес к этой проблеме со стороны педагогической науки, её взаимосвязи с психологией. Для практического решения проблемы развития самосознания необходимо разобраться, каков педагогический смысл этого понятия.

Наиболее разработанной в психологии является концепция самосознания, предложенная В.В. Столиным. При этом общие представления о самопознании и самоотношении опираются на идеи А.Н. Леонтьева о деятельности, сознании личности и, в первую очередь, на представления о личностном смысле как одном из основных «образующих сознания». По В.В. Столину, процесс самосознания происходит в виде переживания конфликтных смыслов, в ходе которого для личности становится ясным, что она сможет преодолеть, что заставляет её отступить и через какие преграды она не может переступить, даже под жестоким давлением обстоятельств.

Влияние самосознания на психические процессы и поведение человека носит всесторонний, глобальный характер, что отмечено в ряде работ. Для более подробного анализа В.В. Столин называет следующие функции самосознания или основные направления его влияния на деятельность человека:

- мотивирующая функция или участие в целеобразовании (в подборе целей, соответствующих *Я*-концепций);
- наложение запрета на определенные действия;
- детерминация отношений с окружающими, влияние на развитие тех или иных черт личности и всей её структуры;
- осуществление функции самоконтроля в процессе выполнения различных видов деятельности;
- функция приобщения человека к жизни других людей и социальных групп [283].

Осознание своего *Я* имеет несколько граней, каждая из которых является предметом интереса тех или иных психологических школ и направлений.

Первая грань *Я* – это так называемое телесное, или физическое *Я*, переживание своего тела как воплощения *Я*, образ тела, переживание физических дефектов, осознание здоровья или болезни. В форме телесного, или физического *Я* мы ощущаем не столько личность, сколько ее материальный субстрат – тело, посредством которого она проявляет себя. Тело вносит очень большой вклад в целостное ощущение собственного *Я*, что известно всем на собственном опыте.

Особенно большое значение телесное *Я* приобретает в подростковом возрасте, когда собственное *Я* начинает выходить для человека на передний план, а другие стороны *Я* еще отстают в своем развитии. Роль телесного *Я* можно проиллюстрировать открытым в начале нашего столетия эффектом компенсации и сверхкомпенсации органических дефектов. Этот эффект проявляется в том, что люди, в детстве страдавшие либо реальными физическими дефектами, либо телесными недостатками чисто психологического свойства (малый рост), прилагают удвоенные усилия, чтобы компенсировать этот дефект развитием тех или иных черт характера, способностей и умений. Это не только часто им удается, но и нередко приводит к выдающемуся развитию тех или иных способностей.

Вторая грань *Я* – это социально-ролевое *Я*, выражающееся в ощущении себя носителем тех или иных социальных ролей и функций. *Я* неизбежно включает в себя определенные социально-ролевые компоненты, поскольку социальная идентичность человека, определение им себя в терминах выполняемых им социальных функций и ролей – достаточно важная, хоть и не самая главная характеристика личности.

Третья грань *Я* – это психологическое *Я*. Оно включает в себя восприятие собственных черт, диспозиций, мотивов, потребностей и способностей и отвечает на вопрос «какой *Я*?», что составляет основу того, что в психологии называют образом *Я* или *Я*-концепцией, хотя телесное и социально-ролевое *Я* тоже в него входят.

Четвертая грань *Я* – это ощущение себя как источника активности или, наоборот, как пассивного объекта воздействий, переживание своей свободы, ответственности. Это *Я* является некоторой первичной точкой отсчета любых представлений о себе, что присутствует в формулах «Мыслью – следовательно, существую», «На том стою и не могу иначе». Его

можно назвать экзистенциальным *Я*, поскольку в нем отражаются личностные особенности высшего, экзистенциального уровня, особенности не каких-то конкретных личностных структур, а общих принципов отношений личности с окружающим ее миром.

Наконец, пятая грань *Я* – это самоотношение, или смысл *Я*, которое может быть понято как лежащее на поверхности сознания, непосредственное выражение личностного смысла *Я*. При этом специфика этого переживания производна от реального бытия субъекта. Самоотношение может пониматься как обобщенное одномерное образование, отражающее более или менее устойчивую степень положительного или отрицательного отношения индивида к самому себе. Резюмируя точку зрения многих авторов, Р. Бернс пишет, что положительная *Я*-концепция определяется тремя факторами: твердой убежденностью в импонировании другим людям; уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности, чувством собственной значимости [29].

Измерения, характеризующие отдельные компоненты самоотношения или образ *Я* в целом, включают в себя устойчивость (стабильность или изменчивость представления индивида о себе и своих свойствах, уверенность в себе (ощущение возможности достичь поставленных перед собой целей), самоуважение (принятие себя как личности, признание своей социальной и человеческой ценности), кристаллизацию (легкость и трудность изменения индивидом представления о себе). Мотивы, эмоциональные импульсы, побуждающие человека действовать во имя своих представлений о себе, также многообразны. Стремление к положительному образу *Я* – один из главных мотивов человеческого поведения.

Главная функция самоотношения в жизнедеятельности здоровой автономной личности – это сигнализация о том, что в жизни все в порядке или, наоборот. Самоотношение является механизмом обратной связи и оно не должно становиться самоцелью или самооценностью. При этом возможно, что главной целью для человека может стать сохранение положительной самооценки или избежание отрицательной любой ценой. В этом случае самооценка перестает отражать состояние реальных жизненных процессов и заслоняет от человека мир, а порой искажает его, если правдивая

картина мира угрожает его самооценке. Активность человека в мире оказывается в этом случае лишь средством поддержания высокой самооценки.

Основными функциями самосознания являются: познание самого себя с помощью осознания образа своего *Я*; развитие и совершенствование своей личности в соответствии с социально-моральными требованиями общества, сознательное использование знаний о механизмах и закономерностях психической деятельности человека. Задача преподавателя вуза заключается в том, чтобы формировать внутренний мир студента и, таким образом, влиять на формирование его профессионального самосознания.

Профессиональное сознание имеет большое значение для организационного лидера и его успешной деятельности. *В это понятие ученые включают осознание личностью своей физиологии, психики, умственного и физического развития, понимание, адекватное самоотношение себя с конкретными профессиональными требованиями и наполнение будущей профессиональной деятельности личностным смыслом, который делает её значимой и необходимой для достижения успеха в жизни.* Профессиональное самосознание студента следует рассматривать в двух аспектах: как объективное динамическое состояние личности, которое изменяется с её развитием; как его формирование, что является одной из наиболее важных задач профессионального обучения. Этот процесс предполагает наполнение его личностным смыслом, который зависит от потребностей, ценностей и мотивов деятельности студентов. Он неразрывно связан с его стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию, а для этого надо знать структуру самосознания, его механизмы и способы формирования.

Самосознание включает в себя самопознание путем самонаблюдения, самооценку, самоконтроль, самосовершенствование.

Самопознание – одна из самых сложных и самых субъективно важных задач. Это нацеленность человека на познание своих физических (телесных), духовных возможностей и качеств, своего места среди других людей. Выделяют три аспекта самопознания:

- 1) анализ результатов собственной деятельности, своего поведения, общения и взаимоотношений с другими людьми на основе существующих норм;

- 2) осознание отношения к себе других людей;

3) осуществление самопознания в процессе самонаблюдения своих состояний, переживаний, мыслей, анализа мотивов поступков.

Самопознание складывается из самонаблюдения и самооценки. Самонаблюдение также имеет две стороны. Первая направлена вовне, и человек с ее помощью как бы со стороны наблюдает за своей практической деятельностью, соотнося ее результаты со своими целями и установками, а также с общественными интересами и целями. Вторая направлена внутрь, в свое Я. При этом самонаблюдение выступает как средство познания человеком собственной психики, ее индивидуальных особенностей, нацеленности на решение стоящих перед ним задач. Это наблюдение за своими действиями, поступками, чувствами; метод изучения психических процессов, свойств и состояний с помощью субъективного наблюдения за явлениями своего сознания, результатом которого является создание образа Я.

Самопознание – своеобразный механизм познавательной деятельности человека, в основе которого лежит процесс рефлексии. Рефлексия – это размышление личности о себе, непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координация в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Это способность отображать свои состояния, переживания, что помогает не только осознать, но при необходимости перестроить их, то есть управлять личностными ценностями. Отрефлексировать – это значит пропустить информацию через свой внутренний мир, оценить. Рефлексия – это не просто осознание себя, а одновременно и возможность изменения самого себя, выхода на другой уровень развития. Рефлексия играет большую роль как в самопознании личности, так и в её самооценке. Как показали результаты исследования, проведенного среди студентов технического профиля, способность к рефлексии развита слабо: низкий уровень рефлексии характерен для 23,5 % студентов, средний – для 72,8 %, а высокий – всего лишь для 3,7 % студентов. Сравнение уровня рефлексивности у студентов второго и пятого курса показало, что за три года обучения произошли небольшие изменения. Это свидетельствует о том, что в процессе обучения и воспитания студентов вопросам формирования рефлексивности, как способу самопознания личности, уделялось

недостаточное внимание, что оказывает неблагоприятное влияние и на их адекватную самооценку. Об этом свидетельствуют результаты исследования, в процессе которого было выявлено, что у людей с адекватной самооценкой уровень рефлексивности намного выше, чем у людей с неадекватной самооценкой [118].

По результатам исследований в области возрастной и педагогической психологи установлено, что интеллектуальный аспект рефлексии является новообразованием, которое возникает в младшем школьном возрасте и продолжает развиваться в этом направлении в продолжение всей жизни. Особенно важное значение приобретает дальнейшее развитие этого новообразования в период подготовки личности к профессиональной деятельности как активного начала субъекта деятельности, осознания им своих психических особенностей. При этом сама интеллектуальная рефлексия является ведущей в обеспечении развития самосознания вообще и профессионального самосознания в особенности. Об этом писали такие исследователи как Л.С. Выготский, В.М. Дружинин, В.В. Зубченко, А.В. Карпов, Г.С. Костюк, С.И. Мельников, Е.Е. Сыманюк, О.Ю. Шаврина, В.Д. Шадриков и др.

Самопознание характеризуется принципиальной незавершенностью. Это обусловлено тем, что реальная жизнь опережает процесс её осознания. Полное самопознание невозможно, главное – стремление к адекватности для использования сильных сторон своей личности и коррекции тех качеств, которые являются препятствием в достижении успеха в общении и деятельности. Только при наличии рефлексии как внутреннего состояния самоосмысления и понимания себя, может воспитываться и укрепляться самооценка личности, её уверенность в себе и самоуважение.

Самооценка – оценка человеком возможностей, качеств личности, места среди других людей, оказывающая влияние на уровень притязаний человека, степень достижимости целей, которые он ставит перед собой, адекватность поведения [60]. В своей практической деятельности человек стремится к достижению таких результатов, которые соответствуют самооценке, способствуют её укреплению. Она является важным регулятором поведения и тем самым влияет на эффективность учебной деятельности и дальнейшее развитие личности. Психология располагает рядом экспериментальных методов выявления самооценки человека, её количественной и

качественной характеристик. При этом установлено, что позитивное оценивание придаёт личности дополнительную внутреннюю активность, формирует веру в себя и свои возможности, способствует достижению желаемых результатов. Негативная самооценка оказывает противоположное влияние, понижая уверенность в себе, что ограничивает выбор способов её самореализации.

Самооценку характеризуют как стержень процесса самопознания, показатель индивидуального уровня развития человека, его личностный аспект. С нею связывают оценочные функции самопознания, вбирающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе, специфику понимания ею самой себя. Она позволяет правильно оценить свое духовное и физическое состояние, свои отношения с внешним миром и другими людьми, способствует осознанию своих сильных и слабых сторон. Б.Г. Ананьев утверждал, что самооценка является наиболее сложным и многогранным компонентом самосознания. По его мнению, это процесс опосредованного познания самого себя, развернутый во времени, связанный с движением от одиночных ситуативных образов через интеграцию им подобных в целостное восприятие, а также процесс отражения оценки других людей, которые принимают участие в развитии личности. Отношение к самому себе, по утверждению Б.Г. Ананьева, завершает структуру характера, обеспечивает целостность личности, «выполняет функции саморегулирования и контроля развития, способствует образованию и стабилизации единства личности» (10, с.161).

Самооценка относится к центральному образованию личности, к ее ядру. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но, несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому), в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место.

Самооценка субъективна и не может служить достаточным основанием для самоуправяемого поведения. Постоянно прислушиваясь к голосу

своего Я, человек сверяет ход своих мыслей с внутренними и внешними ситуативными и жизненными ориентирами. Тот факт, что самооценка есть результат, далеко не всегда отчетливо осознаваемый личностью, своего рода проекция реального Я на Я идеальное, позволяет понять сложный характер самооценки, выяснить, что оценка самого себя осуществляется не непосредственно, а с помощью эталона, который составлен из ценностных ориентаций, идеалов личности.

Самооценка бывает адекватной (реальной, объективной) или неадекватной и обязательно должна перепроверяться путем сопоставления своего поведения и его результатов с объективными обстоятельствами и с оценками других людей и общества. Неадекватность выявляется в завышении или занижении уровня относительно эталона, с которым личность себя сравнивает. Люди с адекватной или высокой самооценкой успешно решают задачи, которые встают перед ними, поскольку чувствуют уверенность в своих силах. При этом субъект реально оценивает свои возможности и способности, достаточно критично относится к себе, ставит перед собой реальные задания, умеет прогнозировать адекватное отношение окружающих к результатам своей деятельности. Иными словами, адекватная самооценка является итогом постоянного поиска реального отношения к самому себе.

Относительно проблемы самооценки будущего профессионала М.В. Канивец [118] установила в процессе проведенного исследования, что адекватная самооценка студента означает отсутствие различия между уровнем его претензий и реальным уровнем выполнения деятельности, точность постановки целей, адекватную эмоциональную реакцию на разные результаты деятельности. При завышенной самооценке у него возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности. Он переоценивает свои возможности, игнорирует неудачи ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе. Человек с завышенной неадекватной самооценкой не желает признавать, что неудачи – это следствие собственных ошибок, лени, недостатка знаний, способностей или неправильного поведения. Заниженная самооценка приводит к пассивности, боязни ответственности,

склонности ставить легкие цели и задачи, боязни неудачи. При заниженной самооценке у человека присутствует комплекс неполноценности, он несмел, пассивен, отличается излишней требовательностью к себе и ещё большей к другим людям.

Таким образом, самооценка позволяет правильно оценить свое духовное и физическое состояние, свои отношения с внешним миром и другими людьми. Она способствует осознанию своих сильных и слабых сторон, стимулирует творческий рост. Формирование адекватной самооценки – важная задача профессионального образования лидеров. А.Г. Спиркин отмечает, что самооценка – непереносимое условие реализации следующих двух важных этапов самоуправляемого поведения: самоконтроля и самосовершенствования [279].

Самоконтроль является одним из важнейших условий сознательной деятельности человека и одним из компонентов процессов саморегуляции его жизнедеятельности. Вопросы о формах и методах обучения контролю и самоконтролю широко освещены в работах А.М. Алексюка, В.М. Бочарниковой, В.М. Вергасова, В.О. Крутецкого, О.С. Линды и других. По их мнению, самоконтроль – это сознательная оценка и регулирование человеком своей деятельности и поведения, своих действий и поступков с точки зрения их соответствия своим намерениям, поставленным целям, правилам или требованиям общества. Он дает ему возможность не только управлять своей деятельностью и поведением, но и корректировать их, контролировать осуществление намеченного плана, удерживать от нежелательных действий.

Самоконтроль играет также большую роль в учебно-познавательном процессе. Ученые С.И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, М.А. Данилов, Ю.С. Матвиенко и другие показали, что развитый самоконтроль не только улучшает результаты познавательной деятельности, но и способствует повышению активности студентов. Самоконтроль – осознанная регуляция человеком своего поведения и деятельности для обеспечения соответствия их результатов поставленным целям, требованиям, нормам, правилам и т.д. Степень самоконтроля, управления самим собой у каждого человека неодинакова в разные возрастные периоды жизни. Неодинакова она и у разных людей, так как индивидуальные способности к самопознанию и само-

оценке чрезвычайно различаются. Обобщая результаты исследований этой проблемы, можно выделить такие основные структурные элементы самоконтроля: самопроверка – проверка достигнутого результата; самооценка личностью самого себя, своих возможностей; самоанализ – анализ своего поведения, отдельных поступков, эмоциональных реакций, переживаний, и наконец, качеств своей личности, целей, мотивов поведения. Это можно рассматривать как рефлексивный компонент в структуре самоконтроля.

Формирование способности к самоконтролю требует присутствия волевого начала в поведенческих актах человека. Воля – это форма активности личности, особый вид сознательной саморегуляции и самоорганизации. Специфика воли состоит в сознательном преодолении человеком трудностей и преград на пути к поставленной цели. В результате волевого усилия удастся приостановить или изменить мотивы поведения. Волевая личность не только сознательно ставит свои цели, но и мобилизует усилия на достижение желаемого результата.

Самоконтроль и волевое усилие являются важным средством умственного и нравственного самосовершенствования личности, которое в значительной мере связано с совершенствованием психики. Различают три основных вида формирования психики: стихийное, целенаправленное и самоформирование. При этом важную роль в развитии любой личности играет стихийное формирование психики, имеющее место в результате спонтанных, непланируемых воздействий на неё. Улица, соученики, соседи, книги, средства массовой информации – все это влияет на формирование психики. *Целенаправленное* воздействие на психику осуществляется с помощью учебной и воспитательной работы. Оно представляет собой взаимодействие между субъектом, объектом и процессом познания. Этот процесс эффективен в том случае, когда побуждает познающего работать над собой самостоятельно и заниматься самоформированием или саморазвитием своей психики. И здесь роль школы и вуза трудно переоценить.

Известно, что в психике человека достаточно много наследственного (переданного через гены) и врожденного (определяемого условиями внутриутробного развития), существующего в форме скрытых психофизиологических способностей, которые могут быть выявлены и реализованы только под влиянием внешней среды и деятельности людей, а также в про-

цессе *их самопрограммирования и самосовершенствования*. И.П. Павлов располагал неоспоримыми научными фактами из области высшей нервной деятельности человека, чтобы сделать следующий вывод: «Человек есть, конечно, система... в высочайшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая» [218, с. 244–245].

Таким образом, общую структуру самосознания схематически можно представить так, как показано на рис. 2.2. Она отражает основные составляющие феномена самосознания и их взаимосвязи.

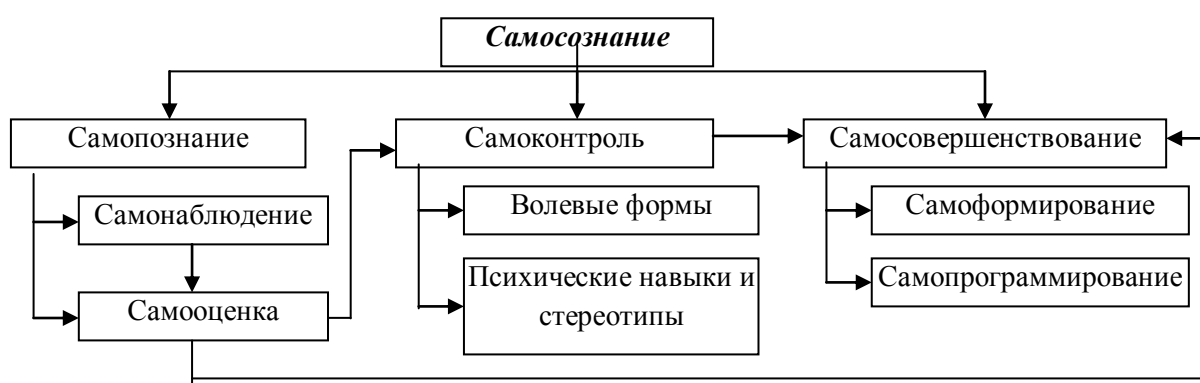


Рисунок 2.2 – Структура самосознания человека

Результаты самосознания многообразны и являются сплавом знаний и эмоционально-ценностного отношения к себе: чувство идентичности, самоотношения, самоуважения, личностной компетентности. Результатом этого процесса является получение личностью информации о наличии или уровне развития профессиональных, личностных способностей и качеств для того, чтобы далее развивать желаемые или избавиться от тех, которые мешают дальнейшему развитию и воспитанию. Для обретения личностного смысла предстоящей деятельности чрезвычайно важно, чтобы воспитание перерастало в процесс самопознания и саморазвития, обусловленный четким осознанием самого себя и своей жизненной программы. В процессе самопознания необходимо сформировать представление о своем реальном и идеальном «Я» как основы для самовоспитания и самосовершенствования, чтобы освободиться от привычек и качеств, мешающих дальнейшей самореализации.

Таким образом, методологической основой формирования профессионального самосознания студентов является процесс самопознания и саморазвития, обусловленный четким осознанием самого себя, своего места в современном мире и своей жизненной программы. Итоговым продуктом процесса самопознания является динамическая система представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой, называемая термином «Я-концепция». Она включает оценку студентом самого себя, а также представление о том, как он выглядит в глазах других людей. Таким образом, осознание Я-концепции формируется под влиянием внутреннего мира и разных внешних факторов, которые испытывает личность. Особенно важными являются контакты с другими значимыми людьми, которые, по сути, и определяют представления индивида о самом себе. На первых этапах практически любые контакты имеют формирующее действие. Однако с момента осознания Я-концепция становится активным началом, важнейшим фактором в интерпретации опыта человека. В связи с этим важным является формирование Я-концепции будущих лидеров и знание факторов, которые оказывают влияние на этот процесс.

3. Я-концепция и её роль в формировании лидера

3.1. Я-концепция и её структура

Открытие так называемого образа собственного Я явилось значительным событием в области психологии и педагогики. Сознаем мы это или нет, но каждый из нас носит в себе мысленный образ, или портрет самого себя. Порой перед нашим внутренним взором он предстает несколько туманным, расплывчатым или вообще сознательно не воспринимается. Но он присутствует у нас во всех мельчайших деталях. В этом образе воплощена наша концепция своей личности, представление о самом себе как о человеке и индивиде, сформировавшееся на основе собственного мнения о самом себе. Это мнение в большинстве случаев сложилось бессознательно, под впечатлением прошлого опыта, успехов и неудач, а также на основании отношения к нам других людей. В результате человек уже не сомневается в подлинности своих представлений о себе и действует так, словно они соответствуют истине.

Этот образ собственного *Я* в современной литературе часто называют понятием «*Я-концепция*». Как научное понятие «*Я-концепция*» вошла в обиход специальной литературы сравнительно недавно, может быть, поэтому в литературе как отечественной, так и зарубежной, нет единой его трактовки; ближе всего по смыслу к нему находится понятие «самосознание». «*Я-концепция*» включает в себя оценочный аспект самосознания. *Это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов.*

Адекватное представление о себе и своих возможностях необходимо любому человеку, но приобретает особую значимость для лидера. То, как человек воспринимает самого себя, во многом определяет те цели, которые он перед собой ставит, поступки, которые он совершает, и его общее отношение к жизни. Поэтому лидеру так важно сформировать и поддерживать адекватное представление о себе и своих настоящих возможностях. Даже если эти возможности пока не высоки, это то знание, на которое можно опереться в развитии способности быть лидером [87].

Теоретический анализ этой проблемы позволяет сделать вывод о том, что *Я-концепцию* можно рассматривать как совокупность представлений лидеров о себе, которая включает убеждения, ожидания, оценки и тенденции поведения. Они могут изменяться в процессе развития и саморазвития. *Я-концепция* является важным фактором организации психики и поведения лидера, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником его ожиданий.

Э. Бернс, один из ведущих английских ученых в области психологии, серьезно занимавшийся вопросами самосознания, так определяет это понятие: «*Я-концепция* – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой» [28]. Описательную составляющую «*Я-концепции*» часто называют образом *Я* или картиной *Я*. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. «*Я-концепция*», в сущности, определяет не то, что собой представляет индивид, а то, что он о себе ду-

мает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

К. Роджерс утверждает, что *Я*-концепция осознается как представление о характеристиках и способностях индивида, о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, как ценностное представление, связанное с объектами и действиями; как представление о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. Он использовал феноменалистический подход в понимании *Я*-концепции, который основывается на следующих положениях:

- поведение зависит от ракурса индивидуального восприятия;
- этот ракурс по своей природе субъективен;
- всякое восприятие индивида преломляется в феноменальном поле его сознания, центром которого является *Я*-концепция;
- *Я*-концепция – это одновременно и представление, и внутренняя сущность индивида, которая тяготеет к ценностям, имеющим культурное происхождение;
- *Я*-концепция регулирует поведение;
- *Я*-концепция обладает относительной стабильностью и обуславливает довольно устойчивые схемы поведения;
- расхождения между опытом индивида и его *Я*-концепцией нейтрализуются с помощью механизмов психологической защиты;
- главным побуждением всякого человека является стремление к самоактуализации [251, с. 12].

Таким образом, *Я*-концепция представляет собой совокупность всех установок, направленных на самого себя. Их можно конкретизировать следующим образом:

- 1) образ *Я* – представление индивида о самом себе;
- 2) самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа *Я* могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением;
- 3) потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом *Я* и самооценкой.

В связи с практической значимостью *Я*-концепции как основы для саморазвития и самосовершенствования будущих лидеров рассмотрим несколько подробнее эти три основные составляющие:

1. Когнитивная составляющая, или образ *Я*. Представление индивида о самом себе, как правило, кажется ему убедительным независимо от того, основывается оно на объективном знании или субъективном мнении. Предметом восприятия человека могут, в частности, стать его тело, способности, социальные отношения и множество других личностных проявлений. Все эти элементы – это способ охарактеризовать себя, неповторимость каждой личности через сочетания ее отдельных черт. При этом встает вопрос об истинности образа *Я*, о том, может ли человек познать самого себя, насколько объективна его самооценка. Осознание человеком самого себя не может быть ни исчерпывающим, ни свободным от оценочных характеристик и противоречий. Этим объясняется выделение второй составляющей *Я*-концепции.

2. Эмоционально-оценочная составляющая *Я*-концепции, или самооценка. Она подразумевает под собой отношение индивида к себе, к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам. Это личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных человеку. Таким образом, самооценка отражает степень развития у него чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его *Я*. Из этого следует, что позитивную *Я*-концепцию можно приравнять к положительному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности. Низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, ощущение своей неполноценности. Эти термины используются как взаимозаменяемые во многих работах, посвященных *Я*-концепции. Самооценка играет очень важную роль в организации эффективного управления своим поведением, без нее трудно или даже невозможно самоопределиться в жизни.

3. Поведенческая составляющая *Я*-концепции заключается в потенциальной поведенческой реакции, то есть конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом *Я* и самооценкой. Всякая установка – это

эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом. Особенность Я-концепции заключается в том, что объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этому все эмоции и оценки, связанные с образом Я, являются очень сильными и устойчивыми, что оказывает значительное влияние на деятельность человека, его поведение, взаимоотношения с окружающими.

Выделив три основные составляющие Я-концепции, не следует забывать о том, что образ Я и самооценка в психологическом плане неразрывно связаны и predisполагают человека к определенному поведению. Поэтому глобальная Я-концепция рассматривается как совокупность установок человека, направленных на самого себя. Однако эти установки могут иметь различные модальности. Обычно выделяют, по крайней мере, четыре основные модальности самоустановок.

1. Реальное Я – установки, связанные с тем, как человек воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть с его представлениями о том, каким он является в настоящем времени.

2. Зеркальное Я – установки, связанные с представлениями человека о том, как его видят другие. Зеркальное Я выполняет важную функцию самокоррекции притязаний человека и его представлений о себе. Этот механизм обратной связи помогает удерживать Я-реальное в адекватных пределах и оставаться открытым новому опыту через диалог с другими людьми и с самим собой.

3. Идеальное Я – установка, связанная с представлением человека о том, каким бы он хотел бы стать. Оно формируется как некоторая совокупность качеств и характеристик, которые человек хотел бы видеть у себя, или ролей, которые он хотел бы исполнять. Противоречия между реальным и идеальным Я составляет одно из важнейших условий саморазвития личности [29].

Кроме трех основных модальностей установок, предложенных Р. Бернсом, многие авторы выделяют еще одну, которая играет особую роль.

4. Конструктивное Я (Я в будущем). Главное отличие конструктивного Я-проекта от идеального Я заключается в том, что он пронизан действительными мотивами и они больше соответствуют признаку «стремлюсь».

В нём трансформируются те элементы, которые личность принимает и ставит для себя как достижимую реальность.

Необходимо при этом отметить, что любой из образов *Я* имеет сложное, неоднозначное по своему строению происхождение, состоящее из трех аспектов отношения: физическое, эмоциональное, умственное *Я*.

Для практической психологии и педагогики плодотворным является желание ряда авторов представить схему *Я*-концепции в виде иерархической структуры (рис. 2.3).

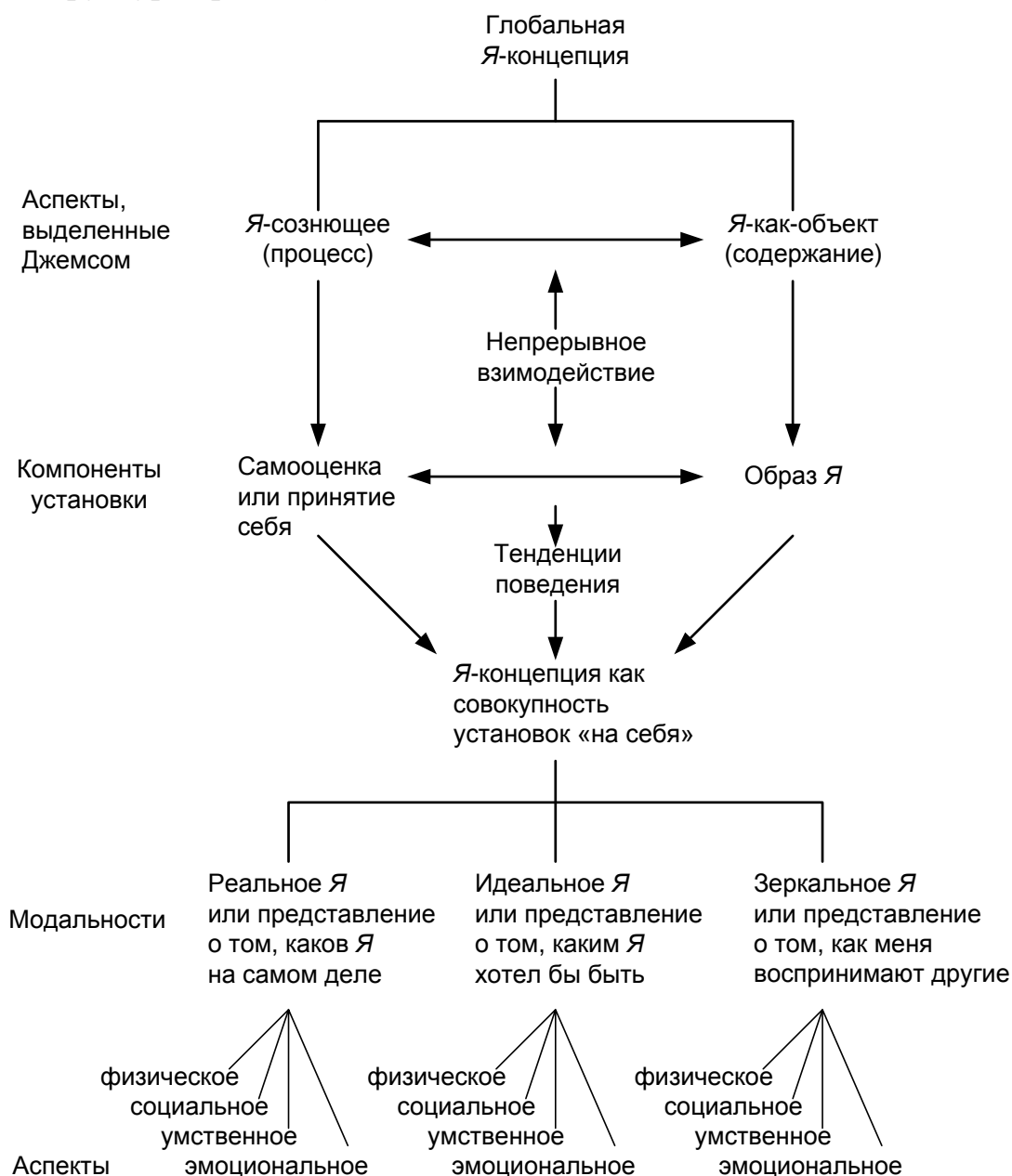


Рисунок 2.3 – Структура *Я*-концепции

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия с другими людьми как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека с самого детства до глубокой старости. *Я*-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием, её формирование, развитие и изменение обусловлены факторами как внутреннего, так и внешнего порядка.

Фундаментальное влияние на формирование *Я*-концепции и на процесс социализации личности оказывает семья. С возрастом все более весомым в развитии *Я*-концепции становится значение опыта общения и взаимодействия человека с другими людьми в школе, в вузе, в различных неформальных группах, в обществе, а также в процессе профессиональной деятельности. Поэтому с момента своего зарождения она становится активным способом и важным условием в интерпретации опыта. Первоначальная зависимость *Я*-концепции от внешних влияний бесспорна, но в дальнейшем она играет формирующую роль в жизни каждого человека.

Представляет интерес, как этот процесс происходит у лидеров во время их обучения в вузе. Этот период в жизни человека является наиболее благоприятным не только для развития, но и для приобретения навыков самосовершенствования и самовоспитания, способствующих раскрытию полного потенциала личности. Квалифицированное участие в этом процессе педагогов и создание соответствующих педагогических условий для формирования положительной «*Я*-концепции» позволяет целенаправленно воздействовать на представления лидера о самом себе, а также на формирование его направленности на успешную профессиональную деятельность. При этом самопрограммирование является начальным этапом самосовершенствования и его основным методом. Какую бы цель ни ставил перед собой будущий лидер, успех в ее достижении главным образом зависит от того, насколько эффективно конструируемая программа поддерживается личностными ценностями и убеждениями, в какой мере учитывается влияние внешней среды.

Хотя во многих психологических теориях Я-концепция является одним из центральных понятий, вместе с тем до сих пор в педагогической науке она не находит пока широкого распространения, ещё реже она находит практическое использование в учебном процессе. Для этого следует изучить проблему осознания студентами своего образа Я, их саморефлексии, способности к самопознанию. Важным является формирование самооценки и уверенности в себе, создание идеального образа Я, и на основе сравнения образа Я-реального и *-идеального проследить необходимость и возможность саморазвития и самосовершенствования.

Для более широкого применения её формирующей роли в педагогическом процессе в качестве рабочего определения можно взять следующее: *Я-концепция представляет собой некоторое устойчивое, обобщенное, внутренне согласованное и непротиворечивое представление человека о самом себе, зафиксированное в словесных определениях. Она способствует интерпретации и мотивации нового опыта и является источником ожидания определенных действий по отношению к себе. Я-концепция позволяет дисциплинировать мышление, сконцентрировав его исключительно на выбранном предмете, то есть на поставленной цели, а также подключить подсознание человека, все резервы, скрытые в нем, к достижению желаемых результатов [257, с. 89].*

Многочисленные экспериментальные и клинические исследования психологов неопровержимо доказали, что нервная система человека не в состоянии отличить фактическую ситуацию от ситуации, созданной ярко и в деталях нашим воображением. Это позволяет студентам синтезировать или искусственно воспроизводить и контролировать практический опыт в лаборатории своего сознания. Поэтому образ собственного Я может стать ключом к формированию личности будущего и его поведения. Этот образ определяет и рамки возможностей будущего лидера – то, что он в состоянии или не в состоянии сделать. Раздвигая границы образа, он может расширить границы своих возможностей. При этом надо помнить следующее:

- * во-первых, все наши действия, чувства, поступки (даже способности) всегда согласуются с образом собственного Я;

- * во-вторых, свое представление о себе самом вполне можно изменить.

Формирующая роль *Я*-концепции проявляется в том, что будущие лидеры должны ориентировать себя на ожидание успеха в жизни, чему будет способствовать их постоянное самосовершенствование. Психологические механизмы воздействия *Я*-концепции на стимулирование личности к саморазвитию и самовоспитанию состоят в том, что они возбуждают у человека переживание внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем личностного роста и вызывают потребность в работе над своим самосовершенствованием.

Формирование реалистичных представлений о себе и процесс моделирования успешного идеального образа «*Я* – профессионал» лежит в основе саморазвития. Уже на начальной стадии этого процесса вокруг него группируются оценочные и аффективные установки, придавая ему качество «хорошего» или «плохого». И в этом большую роль играет не просто осмысление *Я*-концепции, а её использование для самовоспитания, так как она не только даёт информацию о том, что нужно делать для своего самосовершенствования, но и лежит в основе саморегуляции поведения. Здесь, конечно, необходима помощь психологов и квалифицированное руководство со стороны преподавателей.

В психологии уже давно известны и описаны особенности эмоциональной сферы в зависимости от того, насколько она находится под контролем субъекта. Нарушение или ослабление способности к самоконтролю влечет за собой появление эмоциональных проблем у человека. Интенсивное развитие эмоционального реагирования сопровождается нарастанием дефицита самоконтроля, вплоть до полной его утраты. Человек с легко возбудимой эмоциональной сферой особенно склонен к совершению импульсивных поступков, принятию необдуманных решений и недостаточно обоснованных суждений. Поэтому положительное отношение к себе и другим людям жизненно необходимо для благоприятного развития человека.

Таким образом, *Я*-концепция – это сложная структурированная картина, включающая как собственно *Я*, так и отношения с другими людьми, а также позитивные и негативные убеждения, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями *Я*. Она может быть широко использована для саморазвития лидера, так как даёт информацию о том, что нужно де-

лать для его самосовершенствования. При этом следует овладеть механизмами осознания и формирования Я-концепции.

3.2. Роль различных факторов в формировании Я-Концепции

Известно, что чем выше доля положительных представлений человека о себе, тем более комфортной является его жизнь. Поэтому жизненная позиция лидера, ориентированного на успех, должна формироваться с помощью позитивного мышления. Суть его состоит в том, чтобы, с одной стороны, укреплять позитивный образ собственного Я под воздействием удачных поступков, а, с другой стороны, не дать ему разрушиться под влиянием неудач. Только при таком отношении к себе и к своим действиям психологический образ Я может оказывать обратное воздействие на природную сущность человека.

а) Роль позитивного мышления в осознании образа «Я»

Психология образа собственного Я проливает новый свет на концепцию позитивного мышления и объясняет, почему оно в одних случаях дает положительный результат, а в других случаях эффект отсутствует. Дело в том, что позитивное мышление проявляет себя только тогда, когда оно совпадает с представлениями человека о самом себе. Если такого совпадения нет, то надо менять свое представление. Все, что мы делаем в жизни, зависит от наших внутренних установок. Именно от нашего мышления зависит, какие мы поступки совершаем, а они соответственно влияют на чувства, настроение и поведение других людей.

Уверенность в том, что мы настроены активно и позитивно, позволит нам контролировать условия, в которых находимся. Благодаря этому мы сможем заставить обстоятельства работать на нас, а не против нас. Одна из главных составляющих успеха – это абсолютная уверенность в правоте своего дела и целеустремленность, а любой настоящий успех всегда начинается с того, что человек обретает веру в себя. Уверенность в себе выступает отражением меры личностной свободы лидера от чувства вины, ригидности, тревоги. Когда говорят о сильном характере, то имеют в виду, прежде всего, его сильную волю. Когда же говорят о сильном Я, то предполагают способность лидера к самоорганизации и самореализации, его

психическую выносливость и чувство собственного достоинства, а также его большой социальный потенциал.

Сильное *Я* человека проявляется в его самоуважении, как обобщенной характеристике, которая складывается в раннем детстве, и ее сложно изменить. Уровень самоуважения отражается в преобладающей мотивации. Адекватное самоуважение предполагает небольшое и хорошо регулируемое чувство вины, независимое от чужих оценок. Замечено, что чем ниже уровень самоуважения, тем более нетерпимо человек относится к критике, юмору. Слабое *Я* предполагает чрезмерное развитие у человека психологической защиты, увеличивающее неадекватность восприятия им окружающего мира и обуславливающее соответствующее поведение человека. Низкое самоуважение влечет за собой склонность к самообману, боязнь правды, высокое развитие многих форм психологической защиты. Оно может проявляться как чувство неполноценности, а также скрываться за самоуверенностью и бравадой. Люди, которым присуще низкое самоуважение, как правило, неадекватно оценивают других: ждут от них либо агрессивных действий, либо похвалы. Основной способ компенсации пониженного самоуважения состоит в том, чтобы развивать уверенность в себе.

Уверенность в себе – это свойство, которое не дается человеку от рождения. Большое влияние на его формирование оказывают жизненные впечатления, особенно детские. Определенную роль играет и воспитание, особенно если оно не подавляет естественное стремление человека к развитию, ориентирует его на приспособление к жизни в социуме, на честолюбие и конкурентное мышление. Среди факторов, препятствующих формированию у человека чувства уверенности в себе, можно назвать затруднения, связанные с сексуальными влечениями в детстве, стесненными жизненными условиями, негативным опытом общения. «Загрязнение» человеческой психики телевидением и прессой вносит дополнительную лепту в развитие чувства неполноценности, ведь для здоровой уверенности в себе необходим оптимизм и вера в позитивное.

Существует немало доказательств тому, что одним из необходимых условий уверенности в себе является оптимистичное восприятие окружающего мира и своих возможностей. Этому также сопутствует ощущение

способности управлять своими мыслями, чувствами и поведением, что одновременно означает сознательное планирование своей жизни на определенный период. Люди, уверенные в себе, чаще всего правильно оценивают окружающее. Они более независимы от внешних обстоятельств, а также от мнений и ожиданий других людей. При этом огромную роль в формировании уверенности играет принцип самовнушения. Если мы заполним свое сознание сомнениями и мыслями о неспособности достичь цели, о непреодолимых трудностях на пути к ней, то дух неверия закрепит это в подсознании как господствующую мысль и принесет неудачу. Уверенность в себе поможет нам преодолеть препятствия, которые будут встречаться на пути к успеху.

«Формула уверенности» в себе заключается в следующих установках:

1. Я знаю, что обладаю способностями для достижения своей цели и поэтому требую от себя настойчивых и постоянных действий в этом направлении.

2. Я сознаю, что мои доминирующие мысли отражаются в действиях и постепенно преобразуются в физическую реальность. Поэтому я ежедневно буду думать о том, каким хочу стать и затем трансформирую этот образ в реальность путем постоянного самосовершенствования.

3. Я знаю, что в соответствии с принципом самовнушения любое желание постепенно начнет искать и находить действенные средства для своего осуществления.

4. Я четко сформулировал и записал определенную цель в жизни на ближайшие 5 лет и не пожалею усилий для её достижения.

5. Я вполне осознаю, что богатство и положение представляют ценность, если они основаны на правде и справедливости, поэтому я не буду участвовать в делах, требующих безнравственных поступков и способных нанести вред другим людям.

Метод позитивного мышления нельзя применять к каким-то конкретным внешним обстоятельствам, отдельным негативным привычкам и качествам характера. Совершенно невозможно положительно воспринимать какую-либо конкретную ситуацию, если сохранилось негативное представление о себе. Но нельзя и обманывать себя или пытаться убедить себя в том, чему на самом деле не веришь. Нужно иметь адекватное реалистич-

ное представление о самом себе, своих достоинствах и недостатках. Наш образ собственного *Я* должен быть достаточно близкой копией подлинного *Я*. Овладев психологией образа собственного *Я*, человек создает базу для самовнушения. Поэтому не нужно критиковать себя, выражать неодобрение собой, унижать себя. В результате мы будем чувствовать себя обыкновенными людьми, имеющими право на недостатки. В то же время мы почувствуем, что собственному *Я* присущи ценность и достоинство. В той степени, в какой человек ограничивает себя и свои способности, позволяет себе испытывать отрицательные эмоции, он в буквальном смысле слова душит свои жизненные силы и творческий потенциал. Если же образ оптимистичен, то тогда появится устойчивое ощущение уверенности в своих силах, и можно без особого труда найти повод для самовыражения и самореализации.

Возможные *Я* являются результатом комбинирования и преобразования различных представлений о себе. Многие ученые полагают, что «возможные *Я*» – это лишь стартовая точка для преобразования. Каждый человек видит окружающий его мир под определенным углом зрения, то есть в соответствии со своими убеждениями. Поэтому он должен сознательно и умело генерировать эту свою способность для того, чтобы творить, формируя воодушевляющие убеждения. Только при таком отношении к себе и к своим действиям психологический образ *Я* может оказывать воздействие на его природную сущность. Известно, что неудачи выполняют корректирующую функцию. Давно известная поговорка гласит, что на ошибках человек учится, а при неудачах у него «опускаются руки». Кроме того, признано, что именно успех способствует успеху, и у такого человека, образно говоря, «вырастают крылья». В результате усиливается координация *Я*, что на деле означает его личностный рост.

Лидеры должны иметь перед собой четкие цели, которые должны соответствовать их ценностям, иначе они вряд ли их достигнут. Известно, что людям трудно изменить поведение, если это не согласуется с их ценностными предпочтениями. При этом надо верить не только в себя, но и в успех своего дела. Вера – это состояние ума, которое может быть вызвано или создано благодаря постоянному повторению какой-нибудь мысли. Следует предостеречь о разнице между верой в себя, которая основана на

знаниях того, что мы знаем и что можем сделать, и эгоизмом или тем, что нам кажется. Веру в себя никогда не следует провозглашать, а только проявлять в разумных действиях.

Если лидер понимает себя и планирует свою жизнь, то он тем самым помогает своим положительным эмоциям стать доминирующими в сознании и, наряду с этим, максимально устраняет из своего сознания любые проявления негативных эмоций. Большую роль при этом играет сила привычки, которая вырастает из повторения одних и тех же действий, мыслей или слов. После того как привычка сформировалась, она автоматически контролирует и направляет действия тела. Поэтому надо найти мысль, которая трансформируется в мощный фактор развития уверенности в себе. Мысль эта такова: добровольно, а если потребуется, и насильно, направляй свои мысли и усилия в желаемом направлении, пока не сформируется привычка.

В связи с этим приведем некоторые важные практические рекомендации, которые могут быть использованы будущими лидерами в педагогическом процессе. Одним из наиболее продуктивных способов изменить собственные ментальные привычки и будущее направление своей жизни считается «сесть на диету» в 21 день под названием «позитивное ментальное мышление». На протяжении этого периода студент должен ежедневно поддерживать полную согласованность своих мыслей и действий с намеренными целями и образом того человека, каким он хочет стать. Взрослому человеку требуется от 14 до 21 дней для выработки новых привычек мышления. Но обычно избавление от негативных привычек требует довольно длительного времени. Для этого следует предпринять ряд ежедневных действий, совокупность которых можно свести к следующему.

1. *Визуализация* – это наиболее мощный способ модифицирования образов, в результате применения которых они становятся реальностью. Эти образы усиливают желания, углубляют веру, способствуют укреплению силы воли человека и его настойчивости. Их мощь исключительна. Визуализация характеризуется следующими параметрами:

- частота представления новых образов, желательно это делать постоянно;
- четкость или ясность воображения;

- интенсивность, которая подразумевает количество эмоций в одной мысленной картинке;
- продолжительность времени, в течение которого удерживается в сознании картина желаемого.

С помощью визуализации можно убедить свое подсознание в неоднократном достижении успеха. В результате оно начнет управлять словами, поступками и эмоциями так, чтобы они соответствовали образам воображаемого успеха и способствовали его достижению.

2. *Утверждения* должны быть позитивны, относиться к настоящему времени и иметь личный характер. Они, по сути, представляют собой команды, адресуемые сознанием подсознанию, которые стирают старую информацию и закрепляют новые позитивные мысли и поступки.

3. *Вербализация*, или произнесение утверждений вслух, стоя перед зеркалом и говоря настойчиво и эмоционально. При этом произносимые слова должны быть позитивными и настойчивыми.

4. *Исполнение роли*. При этом необходимо двигаться, говорить и поступать в соответствии со своим идеальным образом.

5. *Подпитывание своего мозга словами и образами*, согласующимися с направлением роста. Для этого необходимо регулярно читать книги и журнальные статьи по своей специальности, по смежным дисциплинам и общекультурного характера. Это чтение должно быть направлено на обеспечение профессионального и личностного роста.

6. *Позитивное общение* или контакты с нужными людьми. Следует поддерживать отношения с победителями, проявлять особую осторожность при выборе друзей и приятелей. Наше окружение – это люди, с которыми мы себя ассоциируем и неосознанно перенимаем отношения, привычки, поведение и мнение других людей.

7. *Обучение других* тому, чему мы научились сами. Пытаясь высказать и разъяснить новую концепцию, мы сами понимаем ее еще лучше. В действительности мы знаем предмет в такой степени, в какой можем научить ему других людей с тем, чтобы они его поняли и применяли в своей жизни и деятельности [7].

Эти методы ментального программирования работают четко и надежно. Они необходимы для личного и профессионального роста. Чтобы из-

влекать максимум из этих методов, требуется не жалеть усилий, направленных на самосовершенствование. Необходимо обладать способностью верить и терпеливо, настойчиво трудиться, зная, что существует кумулятивный эффект от вложенных усилий.

б) Воображение в системе Я-концепции

В жизни человека очень важную роль играет воображение. *Воображение – это способность представлять отсутствующий или реально не существующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им.* По словам известного шотландского философа Д. Стюарта, дар воображения представляет собой великолепную пружину человеческой деятельности и ключ к совершенствованию самого человека. Человек всегда каким-то образом поступает, что-то ощущает или делает в соответствии с теми представлениями о себе и окружающих, которые, по его мнению, являются правдивыми. Таков фундаментальный закон нашего мышления, таков склад нашего ума.

Воображение является особой формой человеческой психики, стоящей отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающей промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Специфичность его заключается в том, что воображение, вероятно, характерно только для человека и странным образом связано с деятельностью организма. Человечество до сих пор мало знает о механизме воображения, в том числе о его анатомо-физиологической основе. До сих пор не разгаданы вопросы о том, где в мозге человека локализовано воображение, с работой каких известных нам нервных структур оно связано.

Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей. Оно имеет огромное значение для развития и совершенствования человека как вида, а также выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее. Прошрое зафиксировано в образах памяти, произвольно воскрешаемых усилием воли, будущее представлено в мечтах и фантазиях. Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практиче-

ских действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия либо невозможны, либо затруднены, либо просто нецелесообразны или нежелательны.

В процессе жизнедеятельности человека воображение выполняет ряд специфических функций:

1. Представление действительности в образах, что дает возможность пользоваться ими, решая задачи.

2. Регулирование эмоциональных состояний и способность хотя бы отчасти удовлетворять многие свои потребности, а также снимать порождаемую ими напряженность.

3. Произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека. С помощью искусно создаваемых образов человек может обращать внимание на нужные события. Посредством образов он получает возможность управлять своим восприятием, воспоминаниями, высказываниями.

4. Формирование внутреннего плана действий, то есть способности выполнять их в уме, манипулируя образами.

5. Планирование и программирование деятельности, составление программ процесса их реализации и оценка их правильности.

С помощью воображения человек может управлять многими психофизиологическими состояниями организма, настраивать его на предстоящую деятельность. Известны факты, свидетельствующие о том, что с его помощью, чисто волевым путем человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела и т.п. Воображение лежит в основе аутотренинга, широко используемого для саморегуляции человека.

Известно, что наша нервная система не в состоянии отличить реальную ситуацию от воображаемой. Она автоматически реагирует на информацию, поступающую из головного мозга. Поэтому то, что мы думаем или воображаем, для нас является подлинным. Феномен гипноза состоит в том, что гипнотизер доводит индивида до состояния, когда тот начинает верить безоговорочно в правдивость его утверждений, следовательно, и ведет себя соответственно. Таким образом, не подлинная природа вещей определяет наши поступки и чувства, а их мысленные образы. Если они искажены, то

реакция на внешние раздражители не будет соответствовать обстоятельствам. Мы автоматически реагируем на то, что, по нашему мнению, является истиной. Понимание того, что наши действия, чувства и поведение являются всего лишь результатом наших представлений и убеждений, дает нам в руки мощный рычаг для изменения свойств личности путем внушения.

То, что и как мы говорим, очень важно для внушения, но не менее важно и то, что мы делаем. При этом мысли представляют собой наиболее важный способ и инструмент внушения, потому что именно они контролируют тон голоса и до определенного предела наши действия. Внушение является одним из самых тонких и мощных принципов психологии. Мы используем его всегда, когда говорим и думаем, но если мы не осознаем разницы между негативным и позитивным мышлением, оно может принести не успех, а поражение. Мы можем внушить только то, во что верим сами. Вера является одной из величайших сил в мире, нацеленных на добро, именно она является источником величайших чудес. Если верить в то, что достигнешь своей цели, то обязательно ее достигнешь. Закон веры таков: убеждения определяют реальность. Вера в самого себя предшествует полученным результатам, предсказывает и предопределяет их. Линия поведения всегда согласуется с *Я*-концепцией, с системой представлений о себе. Изменив их, мы начинаем немедленно меняться сами.

Наш внешний мир – это выражение мира внутреннего. Нельзя мыслить, чувствовать или вести себя иным образом, не изменив свою программу, концепцию самого себя. Можно начать представлять себя таким, каким мы хотим быть, а не таким, каким являемся на самом деле. Позитивные перемены становятся возможными благодаря тому, что наши представления о себе субъективны, а не объективны. Они основаны не на фактах, а на впечатлениях, принятых нами как истинные. Благодаря собственной *Я*-концепции мы можем добиться того, о чем думаем большую часть времени. Наши доминантные мысли и устремления становятся реальностью. Такие перемены в самих себе, позволяющие получить радость от жизни, даются совсем непросто, они требуют значительных усилий. Мы должны быть готовы дисциплинировать собственное мышление, сконцентрировав его исключительно на выбранном предмете, отбросив все ненуж-

ное. Результаты, которые мы при этом получим, будут скорыми и полностью компенсируют потраченные усилия.

К развитию Я-концепции предъявляют три требования, являющиеся ключевыми для изменения направления жизни:

- во-первых, искреннее желание перемениться;
- во-вторых, позитивное отношение к себе и своим возможностям;
- в-третьих, быть настойчивым в достижении целей.

Прежде чем стать кем-то, мы должны представлять себе визуально то, что хотим. Визуализация, по мнению К. Тернер, является решающим фактором для успеха. Студентам надо учиться представлять наглядно желаемое, воображать, концентрировать свое внимание на том, чего они хотят, пытаться увидеть это. Следует представить это живо и наглядно, и их эмоции откликнутся на это положительно, а вслед за ними и физиология ответит на эти команды. Необходимо практиковать визуализацию постоянно и попытаться увидеть себя так, как будто мы уже на самом деле достигли того, чего хотели [289, с. 199].

Таким образом, воображение играет значительную роль в нашей жизни. Это психическая проекция образов. Направленное воображение является главным инструментом в овладении практикой психического самосовершенствования. Силой только натренированного воображения можно по желанию благотворно влиять на свое душевное и физическое самочувствие. Для этого необходимо научиться создавать образы, видеть внутренним зрением содержание и интенсивность воображаемой действительности и усиливать ее воздействие на организм концентрацией мысли, которая начнет преобразовывать их в реальность. При этом используется психическая проекция образов наподобие телекоммуникации, то есть создания информации в виде образов-картинок или мыслеформ. Эти идеи лежат в основе такой технологии нейролингвистического программирования, как создание мыслеобразов.

Большинство людей рисуют в своем воображении ситуации из прошлого, когда они потерпели неудачу, и тем самым фактически предоставляют возможность своему воображению разрушать свои потенциальные возможности. Мало кто умеет развивать в себе способность визуально представлять будущее в выгодном для себя свете. Вместо того чтобы пере-

носить свой опыт из прошлого в настоящее, студенты должны научиться переносить в настоящее свое будущее, то есть представлять себе, что уже обладают всеми чертами и качествами, которые они хотят развить в себе.

Подготовительные упражнения, в которых используются различные способы проявления воображения.

1. Сядьте на стул. Закройте глаза и расслабьте тело. Сосредоточьтесь. Осмыслите и объясните себе реальные причины своего самочувствия, душевного состояния. Не отвлекайте внимание на другие темы.

2. Внутренним голосом внушайте: «Я хочу почувствовать себя так, как этого пожелаю. Я запоминаю ощущение этого нового состояния и сохраняю в своей памяти».

3. Прошлое может заполнить сознание как реальность и диктовать свои образы. Если это негативные образы прошлого, используйте методы «стирания» нежелательных, негативных воспоминаний.

4. Сфокусируйте свое внимание на новом переживании, и мысль перейдет в новое состояние. Нужно создать новое настоящее, и оно принесет образ здорового и счастливого реального будущего. Его создатель – образное мышление.

5. Следует овладеть необычной силой воображения, что создает возможность фокусировки на особых аспектах реальности, которая необходима для воздействия на организм. Начинайте мыслить образами. Для начала – самыми простыми. Создавайте в уме мыслеобразы того, что принесет вам положительные воспоминания.

6. Внутренние силы дремлют, их нужно пробудить желанием, которому нужен стимул. Им может стать путь к самоисцелению. Создайте в своем воображении позитивные мыслеформы. В них вы должны видеть себя здоровыми и бодрыми [204, с. 556–557].

Концепция концентрации мысли и направленного воображения состоит в том, чтобы тренировать это искусство постепенно, не ускоряя события, используя специальные упражнения каждый день по 10–15 минут. В результате человек научится достигать желаемого. Это будет успех, достигнутый интенсивным трудом и концентрацией всех сил. Упражнения нацелены на совершенствование образного мышления, это одна из главных задач в практике психического самосовершенствования. Если научиться

развивать свое воображение и управлять им, можно добиться улучшения своего здоровья и душевного самочувствия, укрепления веры в свои способности, влиять на свои действия и поступки.

Заставляйте себя наблюдать с удвоенным вниманием то, что рассматриваете, внезапно фокусируйте внимание, словно настраиваете микроскоп или бинокль на четкое изображение. Вовлеките свою волю в работу. Тренируйте погружение ума в полную забывчивость. Интеллектуальная эволюция разума заключается в том, чтобы научиться осознавать особое состояние сознания. Самосознание пробуждающихся необычных способностей достигается освоением реального и образного мышления. Овладейте искусством направленного воображения [204, с. 559–560].

Упражнения, развивающие образное мышление и воображение

1. В положении с закрытыми глазами мысленно нарисуйте любой образ. Затем, не открывая глаз, карандашом нарисуйте созданный вами мысленный образ на бумаге в нескольких вариантах. После этого откройте глаза и сравните нарисованное с тем, что вы нарисовали в воображении. Тренируйте этот прием, добиваясь точного соответствия воображаемого и нарисованного.

2. Поставьте предмет (например, вазу) на стол. Повернитесь к нему спиной или выйдите в соседнюю комнату и закройте глаза. В своем воображении воссоздайте этот предмет как точную его копию, затем визуально представьте, где он стоит. После этого попросите кого-нибудь, чтобы его переставили на другое место. Затем неторопливо создавайте его образ и внутренним зрением визуально определяйте его новое местонахождение. Мысленно созданный образ должен совпасть с реальным, и только тогда вы определите новое место, куда он перенесен. После этого можно проверить, верно ли вы определили местонахождение предмета.

3. Положите карандаш на пол. Выпрямитесь, потом нагибайтесь за ним. Крепко сжимайте карандаш в кулаке. Представьте в своем воображении, что в руках у вас тяжелая гиря. С огромным усилием, напряжением всех мышц тела вы «ее» поднимаете на уровень плеча, а потом на вытянутой руке поднимайте вверх над головой и опускайте обратно на пол. После этого от воображаемого напряжения расслабьте все мышцы тела и отдыхайте. Повторите упражнение несколько раз. Потом вместо гири подни-

майте воображаемое легкое перышко. Почувствуйте разницу в ощущениях. Так, передвигая любой предмет, вы в своем воображении меняете его вес и объем. Делайте усилие, адекватное воображаемой тяжести предмета.

4. Садитесь на стул и расслабьте тело. Сосредоточьтесь и закройте глаза. Представьте в своем воображении лимон. Вы разрезаете его на дольки, по рукам течет сок. Одну дольку вы берете в рот. Вы должны почувствовать во рту вкус лимонной кислоты. Повторяйте упражнение до тех пор, пока не будет достигнут определенный эффект. Он целиком зависит от тренировки, от качества силы направленного воображения.

5. Представьте в своем воображении один из знакомых вам запахов. Воспроизведите его так, чтобы ощутить этот запах в реальности. Повторяйте это упражнение до тех пор, пока запах не будет проявляться четко и быстро.

6. В уме, с помощью воображения создайте образ любой вашей вещи. Образ должен точно совпадать с реальностью. Проецируйте образ так, чтобы у вас было полное ощущение чувства осязания. Представьте, что вы этой вещи касаетесь, берете ее в руки, надеваете на себя и носите. Придумайте для тренировки новые ощущения: на вкус, обоняние, осязание, слух.

7. Стоя согните ногу в колене и поверните ступню в одну сторону и в другую. Разогните ногу. Закройте глаза и сосредоточьтесь внимание. Мысленно повторите это упражнение, создавая точно такое же движение и физическое усилие в своем воображении. Добивайтесь реального ощущения работы мышц и суставов.

8. Начиная упражнение, посчитайте удары пульса в минуту. Затем создайте в своем воображении ситуацию, в которой вы видите себя на беговой дорожке, начинаете бежать сначала медленно, потом все быстрее и быстрее. Учащается дыхание, биение сердца, мышцы начинают уставать. После окончания упражнения опять измерьте пульс. Установите, повысилась ли его частота. Если повысилась – цель данного упражнения достигнута.

9. Можно «заставить» расшириться кровеносные сосуды во время аутотренинга. Ложитесь на спину и закройте глаза. Расслабьте тело. Сосредоточьтесь внимание на своем физическом состоянии и внушайте, повторяя про себя: «Мои руки становятся теплыми и тяжелыми».

10. Представляйте в своем воображении, что вы в морозный день находитесь в поле, раздеты и стоите босиком на снегу. Вам холодно, вы начинаете дрожать, тело покрывается мурашками. Вы должны ощутить озноб и холод. Затем выполняйте другое упражнение. Вы в пустыне, стоит невыносимая жара, печет и слепит яркое солнце, хочется пить, пересыхает горло. Вы должны почувствовать жару и жажду.

11. Создайте в своем воображении ситуацию, в которой вы плывете под водой, вам не хватает воздуха. Дышать нельзя, и вы замедляете дыхание. Но в реальности дышите как обычно. Затем представьте, что вы вышли из воды. Есть возможность дышать полной грудью. Вы учащаете дыхание, но в реальности дышите, как обычно.

12. Вспомните ощущение, которое вы испытывали в момент радости, счастья. В своем воображении воспроизведите знакомое чувство, положительные эмоции. Радостные ощущения постарайтесь задержать в памяти, сделайте их своим опытом, пытайтесь повторить.

13. Направленным воображением снимайте болезненные ощущения. Например, вы чувствуете головную боль. Ложитесь на спину и закройте глаза. Расслабьте тело и сосредоточьте внимание. Мысленно, внутренним зрением сконцентрируйте в области межбровья воображаемую точку. Кроме сосредоточения, фокусирования внимания на этой точке, в мышлении не оставляйте ни одной посторонней мысли. Создавайте воображаемые движения точки по различным участкам головы. Точкой делайте массаж головы, почувствуйте расширение кровеносных сосудов. Головная боль начнет проходить [204, с. 561–564].

в) Роль моделирования в формировании Я-концепции

Модель – это упрощенное описание сложного явления или процесса. Модель объекта обычно представляет собой миниатюрную версию или репрезентацию этого объекта. Понятие «модель» обозначает описание или аналогию, используемую для того, чтобы облегчить визуализацию чего-либо, недоступного непосредственному наблюдению. Моделирование поведения включает в себя наблюдение и описание эффективных механизмов, лежащих в основе выдающихся достижений любого рода.

В процессе моделирования сложное событие или серия событий разбиваются на меньшие части, позволяющие тем или иным способом вос-

произвести исходный объект. Задача моделирования поведения заключается в том, чтобы создать практическую карту, или «модель» данного поведения, которую любой желающий мог бы воспроизвести. Цель его заключается в установлении наиболее значимых элементов мышления и действий, необходимых для того, чтобы достичь определенного результата или реакции.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) возникло из моделирования человеческого поведения и процессов мышления. Основные задачи НЛП – моделировать специфические или исключительные способности для их последующего усвоения другими людьми. Смысл заключается в том, чтобы составить инструментальную карту, которая обеспечила бы практическое применение смоделированной стратегии и позволила бы нам действовать наиболее эффективно. При этом «точность» или «реальность» карты уступает по значимости ее «полезности». Таким образом, инструментальное применение моделей когнитивных стратегий или форм поведения человека подразумевает их воплощение в структуры, которые можно использовать для какой-либо практической цели.

Сам по себе процесс моделирования очень прост. Четко определите, чего вам не хватает, чтобы подняться в чем-либо на более высокий уровень, и подберите себе подходящую модель человека, который преуспел в интересующей вас области. Затем представьте себе, о чем этот человек мог думать в самом начале своего пути к успеху. Мы можем основываться и на собственных воспоминаниях. Внутри любого из нас находятся мечтатель, реалист и критик, которые при определенных условиях могут действовать нам во благо.

Р. Дилтс, ведущий теоретик и практик НЛП, разработал модель стратегии деятельности Уолта Диснея, человека, который обрел всемирную известность благодаря своим фильмам. Основной акцент в ней делается на следующем обстоятельстве: в зависимости от момента и ситуации человек склонен творчески, реалистично или критически подходить к делу [75]. В НЛП признано наличие многих составных частей в каждой человеческой личности. Доказано, что если эти части работают несогласованно, увеличивается частота возникновения конфликтов и уменьшается эффектив-

ность деятельности человека в целом. Хорошо же согласованная работа этих частей способствует достижению совершенства.

Стратегия Диснея основана на том, чтобы дать возможность каждому из трех «персонажей» (мечтателю, реалисту и критику), существующих в нашем сознании, внести свой вклад в общее дело. Для этого:

1. Подумайте, в чем бы вы хотели добиться успеха. Приготовьтесь представить себя поочередно каждым из трех воображаемых персонажей.

2. Прежде всего, вспомните о том времени, когда вы были полны творческой энергии и новых идей. Посмотрите на окружающий мир глазами мечтателя и попробуйте воспроизвести свои переживания со всей возможной достоверностью. При этом пропустите воспоминания через все модальности, а затем соберите полученные зрительные, слуховые и тактильные образы вместе так, чтобы у вас возникло полное ощущение присутствия в ситуации, которую вы представили. Это ощущение послужит своего рода якорем для будущего опыта. Если вы не сможете вообразить себя полным творческой энергии, вообразите на своем месте какого-нибудь известного творческого человека и попытайтесь ощутить то же самое, что должен чувствовать в это время он. После этого займите свою прежнюю позицию.

3. Затем мысленно перенеситесь в то время, когда вы были осторожным, хорошо организованным реалистом. Если хотите, то можете представить себе других людей, обладающих такими качествами. Когда ваше представление достигнет достаточной степени яркости, войдите в образ реалиста, связывая при этом свое состояние с определенным положением своего тела в пространстве. После этого вернитесь обратно.

4. И, наконец, займите позицию критика. Вспомните те ситуации, когда вы или ваш знакомый обнаруживали слабые места в аргументации и решениях оппонентов. Представьте себя в образе критика и зафиксируйте свои ощущения, после чего займите свою изначальную позицию.

5. Теперь, когда вы располагаете тремя рассмотренными выше позициями, можно приступить к рассмотрению проблемы. Переместитесь в позу мечтателя и представьте себе все известные вам творческие варианты решения этой проблемы. На этой стадии не должно быть никаких оценок и никакой критики, так что ни одна идея не должна быть отвергнута. Поста-

райтесь получить побольше удовольствия от своих грез, а заодно и хорошо изучить это творческое состояние. Когда вы исчерпаете свои творческие идеи, выйдите из позиции.

6. Займите позицию реалиста и начните воплощать свои фантазии в жизнь. Затем вернитесь в изначальную позицию.

7. После этого займите позицию критика и не пожалейте усилий для того, чтобы обнаружить все возможные препятствия. Не забывайте при этом своей цели – решение конкретной проблемы. Затем снова вернитесь в нейтральную позицию.

8. Теперь вновь займите позицию мечтателя, обращая больше внимания на практическую сторону дела и на свои критические замечания. Постарайтесь творчески подойти к препятствиям и различным обстоятельствам, ограничивающим свободу ваших действий.

9. Продолжайте выполнять описанные действия до тех пор, пока проблема не будет полностью решена. Со временем ваши внутренние «персонажи» будут работать все более согласованно и четко. При этом они должны, объединив свои усилия, справиться с проблемами, а не конфликтовать между собой [75].

Каждый из нас располагает внутренними ресурсами, необходимыми для повышения эффективности своей деятельности. При этом следует перенести одну из эффективных стратегий из нашей памяти в новую сферу деятельности. Например, из области спорта – в профессиональную сферу. Необходимо оценивать достоинства проверенных на практике эффективных стратегий вне зависимости от тех или иных конкретных обстоятельств или ситуаций.

В умении использовать модели для изменения стратегий заключается суть так называемого ускоренного обучения. Мы можем существенно ускорить и интенсифицировать обычно вяло текущий процесс обучения, применив собственные эффективные стратегии. Так же мы можем использовать для этой цели и опыт других людей. Хотя, конечно, нам не приходится рассчитывать на то, чтобы сразу же достичь их уровня. При этом следует помнить, что каждый из нас способен эффективно использовать свои способности и таким образом добиваться успеха в жизни.

Люди, которые успешно действуют в любой сфере деятельности, зачастую не думают о степени своего совершенства, пока им не укажут на

него окружающие. Более того, нередко они не могут объяснить, что именно и как делают для того, чтобы добиться успеха. Их навыки обычно достигают такого уровня, на котором человек действует неосознанно, как бы автоматически. Традиционной точкой зрения является то, что обучение любому навыку содержит в себе четыре стадии:

1) неосознанное незнание: вы не только не знаете, как сделать что-то, но вы также не знаете, что вы этого не знаете;

2) осознанное незнание (некомпетентность): вы не знаете, как сделать что-то, но уже обнаружили свои ограничения;

3) осознанное знание (компетентность): вы освоили умение, но еще не овладели мастерством;

4) неосознанное знание или привычка: формирование привычки, когда отдельные навыки сливаются в одно целое, умение становится неосознанным [75].

Длительная практика помогает каждому человеку достичь четвертой стадии. Для этого сознание определяет цель и предоставляет возможность подсознанию выполнять поставленную задачу, освободив внимание для достижения других целей. Основываясь на этом уровне обучения и некоторых технических приемах, мы можем перевести любой навык на уровень неосознанного мастерства. Для человеческого мозга нет пределов, мешающих ему действовать подобным образом. Цель тренировки по методу НЛП заключается в том, чтобы использовать навыки интуитивно. Как и в случае с любым физическим умением, на первых порах для овладения этим методом придется приложить некоторые сознательные усилия и потренироваться.

Способность учиться непрерывно в процессе всей жизни, причем учиться эффективно, как правило, без учителей – это одна из наиболее выгодных сторон практики НЛП. И она все более отвечает возрастающим потребностям человека в самообучении и самосовершенствовании, обусловленными ускорением процессов старения информации и стремительного обновления знаний. Эти знания следует использовать при моделировании качеств, необходимых для достижения успеха. Субъективно, для индивида, личность выступает как образ его *Я*, он служит основой внутренней самооценки и представляет собою то, каким индивид видит себя в настоящем,

будущем; каким он хотел быть или мог быть, если бы хотел. Процесс соотнесения образа *Я* с реальными жизненными обстоятельствами, проявляющийся в мотивациях и направленности личности, служит базой для самовоспитания, для постоянного процесса самосовершенствования, развития собственной личности.

В приложении 5 приведен тест «*Я*-концепция».

2.3. Формирование ценностно-мотивационного компонента потенциала лидера

1. Внутренний мир студента и его формирование во время обучения в вузе

В настоящее время существуют две основные концепции личности: личность как функциональная (ролевая) характеристика человека и личность как сущностная характеристика. Первая концепция опирается на понятие социальной функции человека, его социальной роли. Однако она не позволяет раскрыть внутренний мир человека, фиксируя только внешнее его поведение, которое не всегда выражает действительную сущность человека. Более глубокая сущностная интерпретация понятия личности раскрывает её уже не в функциональном, а в сущностном плане: она является ступенью духовно-регулятивных потенций, центром самосознания, источником воли и ядром характера, субъектом свободных действий, сфер мотивации, духовности внутренней жизни человека.

В соответствии с сущностной интерпретацией личность есть совокупность трёх её составляющих: биогенетических задатков, воздействия социальных факторов (среда, условия, нормы, регуляции) и её психосоциального ядра «*Я*». Оно представляет собой внутренний мир личности, ставший феноменом психики, определяющий её характер, проявляющийся в определенной направленности, способе, соотнесении своих интересов с общественными, уровне притязаний; мировоззрение, являющееся основой формирования убеждений, ценностных ориентаций, интересов.

Еще С.Л. Рубинштейн писал, что внутренний мир личности не является результатом механического внедрения в её сознание разнообразных внешних влияний, это итог внутренней работы, в процессе которой внеш-

нее, пройдя через субъективность личности, перерабатывается, осваивается и используется в практической деятельности. Система воспитанных и самостоятельно выработанных таким образом социальных качеств проявляется в субъективной форме (мировоззрение, ценности, интересы, убеждения, направленность и другое) и отражает взаимодействие личности с окружающим миром [262].

Внутренний мир – это сознание и самосознание личности, направленное как на объективную реальность, так и одновременно на отношение к ней. Здесь интегрируются все её выражения, обобщаются и систематизируются переживания, оценивается поведение. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что этот мир постоянно работает, и мера фундаментальности, глубины и напряженности этой работы является показателем духовного богатства индивидуальности человека. Он писал, что законы его создания и функционирования необходимо обязательно исследовать, потому что без этого знания не будет полного понимания проявлений субъективного начала в человеке при отображении им действительности, его отношения к ней и поведения [11].

В результате исследований, проведенных учеными-акмеологами, были сделаны следующие выводы: особенности большого великого социума, в котором проходит свой жизненный путь человек, неизбежно накладывают свой отпечаток на его развитие как индивида, как личности и как субъекта деятельности. И настолько же сильно влияет на него социальная микросреда, что всегда по-своему аккумулирует и преломляет влияние большого социума. Однако решающая роль в становлении человека, в формировании его уникальной индивидуальности принадлежит ему самому, его внутреннему миру, особенно, когда он вступает в пору своей зрелости. Тогда человек начинает жизнь, воодушевляясь только своим высшим и творческим *Я*.

Авессалом Подводный писал по этому поводу: «Основная психическая энергия человека – это энергия его самости, энергия внутреннего *Я*. Сила, энергия «*Я*» – это ресурсы личности, которые не ограничены. Однако доступ к ним идет спонтанно, неуправляемо. Внутреннее *Я* дает большую устойчивость и внутреннюю силу человеку. Человек чувствует, что его внутреннее *Я* – это могущественная сила, которая является источником

других сил, что это мощное творческое начало, что это особый, свойственный этому человеку взгляд на мир. Это глубинное внутреннее состояние, которому характерно совершенно определенное переживание внешнего мира и судьбы. Человек знает, что у него есть определенный ритм судьбы и своя миссия. Внутреннее *Я* определяет неповторимый стиль внутренней и внешней жизни. Это ключ, бьющий из бездонного подземного источника, через который идет связь со всем миром» [230].

Таким образом, степень развития и характер функционирования мыслей человека, а также сферы его чувств и воли зависят от того, на каком психологическом уровне и с каким результатом работает его внутренний мир. В связи с этим перед учеными стоит задача всестороннего изучения закономерностей и механизмов его работы с целью эффективного использования всех возможностей для саморазвития и самосовершенствования личности. Решение этой задачи – очень непростое дело, потому что в детстве, юности и отрочестве разброс индивидуальных характеристик молодых людей очень большой, и нужен разнообразный психолого-педагогический инструментарий коррекционных способов, которые бы заложили основу для достижения успеха во взрослые годы.

Российским физиологом А.А. Ухтомским была впервые выдвинута гипотеза про опосредованную роль внутреннего психологического состояния отражательной деятельности организма. В соответствии с этой гипотезой, деятельность мозга опирается не на детерминистский или вероятностный принципы, а на принцип свободы выбора и свободы воли в принятии необходимого решения. На основе внутренних потребностей личность, приобретая в процессе деятельности необходимый опыт и качества, начинает свободно и самостоятельно выбирать цели и способы деятельности, управлять ею, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к их осуществлению, изменяя и формируя самого себя. Этот факт является наиважнейшим для педагогики и состоит в том, что человек развивается не только по заложенной в нем программе и под влиянием окружающего пространства, но и в соответствии с тем, как складывается в его психике опыт качеств и способностей [297].

Таким образом, в качестве основного критерия внутреннего мира человека выступает система его личностных смыслов. *Личностный смысл* –

субъективно воспринимаемая значимость для индивида тех или иных предметов. При этом мера осознанности истинного смысла может быть различна и определяется обнаружением связей данного предмета с мотивами, потребностями и ценностями индивида. В деятельностном подходе А.Н. Леонтьева порождение личностного смысла происходит на основании постановки цели по отношению к мотиву, смыслы трактуются как единицы человеческого сознания [166]. А.Т. Москаленко и В.Ф. Сержантов уточняют это понятие: «Смысл жизни связан с объективно значимыми ценностями, но такими лично принимаемыми и самим индивидом осознаваемыми, которые выступают в качестве высшей цели его деятельности и стремлений. В ценностной основе смысла жизни заключен не голый теоретический феномен, но жизненно важная, эмоционально приемлемая цель, которая не только объективно целесообразна, но и субъективно утверждена, лично приемлема и признана в качестве таковой» [201, с. 6].

Ценность можно определить как объективную значимость явлений, идей, вещей, обусловленную потребностями и интересами социального субъекта. Природа ценностей двойственна: с одной стороны, они являются объектом, так как изначально формируются человечеством и вообще не существуют без него, а с другой – выступают субъектом в том смысле, что, являясь достоянием общества, они оказывают существенное влияние на становление каждой отдельной личности. Ценностью является не только наше отношение к объективным вещам, но и предмет, который находит потребность для своего удовлетворения, таким образом – это функция предмета удовлетворять наши потребности». Ценности являются своеобразным выражением смысла жизни, но наряду с этим, они более конкретны, они легче могут быть осознаны и выражены вербально.

Становление ценностных ориентаций происходит в течение всей человеческой жизни. В начале своего жизненного пути человек неосознанно принимает ту модель мира, которую ему предлагает общество. Затем начинается осмысленная переоценка явлений жизни – что важно, а что нет, поиск смысла жизни. Именно здесь начинается систематизация жизненных ценностей, расстановка приоритетов. Информация, которую индивид использует при этом, берется из собственных наблюдений и размышлений,

из общения, из опыта предыдущих поколений. Она воспринимается лишь тогда, когда человек готов ее принять.

Под влиянием наиболее значимых жизненных ценностей формируется мировоззрение и жизненная позиция человека. Мировоззрение человека формируется на протяжении всей его жизни, но процесс этот не является постоянным. Ряд обстоятельств делает его более или менее интенсивным, или даже революционным. В период студенчества (18–25 лет) перед человеком особо остро встает ряд вопросов, касающихся места человека в жизни, смысла жизни, законов и сил, действующих в мире. Человек без внутреннего идейного смысла не ощущает своей целостности и не способен управлять творением себя. В этот период происходит процесс самоопределения личности, и от того, как он происходит, зависит успешное его завершение, то есть своевременное образование целостной, гармоничной личности.

Процесс преобразования ценностей является закономерным и проходит определенный путь от эгоцентрических ценностей к универсальным. Поэтому задача педагогики сводится к созданию благоприятных условий для его протекания. При этом необходимо помнить, что каким бы сильным ни было влияние времени и социума, сущность человека всегда найдет место для проявления. Можно сказать, что от индивидуальных качеств и особенностей личности зависит то, как расставлены приоритеты в его системе жизненных ценностей, и как поступит человек в той или иной жизненной ситуации. Зная приоритеты человека, мы можем судить о его устремлениях и наклонностях, которые непременно будут проявляться в повседневной жизни.

Ценности являются основой мотивации и выступают в роли мощного фильтра направленности личности. Проблема мотивации – процесс психической регуляции, влияющий на направление деятельности и количество энергии, мобилизуемой для выполнения этой деятельности. Это активизация, стимулирование, управление и реализация целенаправленного поведения. Она тесно связана с потребностями человека, так как появляется при возникновении нужды, недостатка в чем-либо. В процессе мотивации содержание потребностей человека не изменяется, но их структура и взаимодействие зависят от управления ими и влияют на эффективность его де-

тельности. Она включает формирование мотивов и закрепляет их в качестве постоянно действующей доминанты.

Мотивы проявляются в виде реакции человека на факторы его внутреннего мира или влияния окружающего пространства, обстоятельств, ситуаций, условий. Каждый человек имеет свою структуру мотивов, которая формируется в процессе его развития, реализации и самооценки своих способностей, убеждений на счет достижения желаемых результатов. Мотив – это побуждение. Этим понятием часто обозначаются такие психологические явления, как намерение, желание, стремление, в которых отражается наличие в человеческой психике некоей готовности к выполнению деятельности. Деятельность направляется множеством мотивов, их совокупность и сам внутренний процесс побуждения называют мотивацией.

Мотивы выбора профессии – чрезвычайно важные, а при некоторых условиях и определяющие факторы как отношения к ней, так и результатов учебной деятельности. От них зависит успешность профессионального обучения. Недаром В.Д. Шадриков заметил, что принятие профессии порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности [313].

Мотивационная сфера личности играет важнейшую роль при анализе побудительных причин человеческой активности, направляющих и определяющих выбор предмета, на который нацелена деятельность, ее способов и средств. При этом мотивы являются источником для формирования личностных смыслов тех или иных поступков человека, целостной стратегией его жизненного пути, направления его личностного и профессионального развития. Это связано, прежде всего, с тем, что ведущие мотивы выступают в качестве побудительной силы, направляющей активность личности, которая протекает во внешней предметной и социальной среде, а также имеет неразрывную с ней внутреннюю эмоционально-смысловую связь.

На успешность учебной деятельности оказывает влияние сила мотивации и её структура. Эти вопросы и были предметом исследования, которое было проведено в НТУ «Харьковский политехнический институт» среди студентов технического профиля 5-го курса. За основу была взята мето-

дика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина, модификация Н.Ц. Бадмаевой. По результатам исследования вызывает некоторое недоумение тот факт, что для большинства будущих инженеров оказалась приоритетной коммуникативная мотивация. Профессиональная мотивация оказалась на втором месте, а учебно-познавательная мотивация – на третьем месте. И наконец, предпоследнее место среди приоритетов студентов занимает мотивация творческой самореализации. Это говорит о слабо выраженной ориентации студентов на творческий подход к будущей профессиональной деятельности и непонимании её важности. Последнее место заняла мотивация избегания неудачи. Это позволяет надеяться на наличие у студентов мотивации достижения, что было предметом дальнейшего исследования [117, с. 20].

Судя по полученным результатам, необходимо проведение исследований, направленных на поиск причин, объясняющих неудовлетворительное отношение студентов к избранной профессии, а также создание педагогических условий, способствующих активизации продуктивной мотивации, а следовательно, и повышению успешности профессионального обучения. Это становится возможным лишь тогда, когда человеку удаётся связать цель с предрасположенностью личности и её ценностями: чем более значимы ценности, тем более интенсивной является его мотивация.

В связи с этим представляют интерес данные, полученные в результате исследования профессиональной направленности будущих инженеров, проведенного по диагностическому опроснику Е.А. Климова. При этом установлено, что в целом около 21 % студентов не ориентированы на техническую деятельность, так как у них более выражена направленность на деятельность, связанную с природой или с созданием художественного образа. К профессионально ориентированным были отнесены студенты, получившие большое количество баллов по графе «человек – техника», «человек – знаковая система», а также «человек – человек», так как инженеры в большинстве своём являются и будущими руководителями коллективов.

Сравнение приоритетов студентов в зависимости от профессиональной направленности показало, что у студентов, предрасположенных к будущей специальности, профессиональная мотивация заняла первое место, хотя по величине показателя значимости (3,7 балла) мало отличается от

коммуникативной мотивации (3,6 балла). Зато у студентов, не предрасположенных к избранной специальности, на первом месте стоит коммуникативная мотивация (4,1 балла), профессиональная мотивация занимает пятое место (3,32 балла). Значимость учебно-познавательной мотивации у тех и других находится на третьем месте и заметно не отличается друг от друга. Такова же картина по мотивации творческой самореализации, которая находится у обеих групп студентов на шестом месте. Следует обратить внимание на то, что мотивация престижа у студентов, не предрасположенных к избранной специальности, занимает второе место (3,48 балла), а социальная – четвертое (3,4 балла). Отсюда следует, что хотя они не связывают своё будущее с деятельностью по полученной специальности, но стремятся достичь успеха в жизни [117, с. 21].

Известно, что причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Выявление профессиональных интересов и склонностей молодых людей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Поэтому необходимо их своевременное диагностирование на предмет предрасположенности к тем или иным видам деятельности, которое следует в обязательном порядке проводить перед выбором своей профессии. Результаты исследования А.А. Реана хорошо иллюстрируют тот факт, что даже самый простой анализ профессиональных интересов, осуществленный своевременно, может повлиять на удовлетворенность профессией в будущем и ее адекватный выбор [246].

Итак, профессиональные интересы студентов часто оказываются чрезвычайно устойчивыми и всегда существенным образом влияют на удовлетворенность выбором профессии и на успешность их дальнейшей деятельности. Поэтому для формирования интереса к специальности во время обучения в вузе необходимо его позитивное подкрепление. На отношение к профессии, безусловно, влияют различные стратегии, технологии, методы обучения. Необходимо создание ситуаций успеха, способ-

ствующих формированию интереса к специальности, уверенности в себе и удовлетворенности выбором профессии.

Удовлетворенность профессией – это интегративный показатель, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Он совершенно необходим и чрезвычайно важен именно как обобщенная характеристика эмоционального состояния студента. Несмотря на то, что удовлетворенность профессией обусловлена множеством факторов, ее уровень поддается вероятностному прогнозированию. Очевидно, эффективность такого прогноза определяется комплексом методик, которые могут быть применены для диагностики интересов и склонностей личности учащегося, а также его характерологических особенностей.

Таким образом, формирование устойчивого положительного и творческого отношения к профессии – один из актуальных вопросов педагогики и педагогической психологии. Здесь еще немало нерешенных задач. В круг проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, должен быть включен целый ряд вопросов, а именно:

- диагностика профессиональной направленности студентов на стадии выбора профессии;
- изучение динамики мотивации и удовлетворенности студентов профессией от курса к курсу;
- изучение факторов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии, а также влияющих на формирование удовлетворенности её выбором;
- формирование направленности студентов на успешную профессиональную деятельность.

Субъективное значение содержания образования для отдельной личности, которое определяется ее интересами, целями, социально-нравственными мотивами и потребностями, называют индивидуально-личностным смыслом образования. Именно в вузах происходит становление будущего специалиста, обретение им личностного смысла в предстоящей деятельности, от которого в значительной мере зависит как его успех, так и прогресс общества. Создание необходимых педагогических условий для формирования во время обучения в вузе ценностно-мотивационной составляющей личностного потенциала является объек-

тивной необходимостью, которая обусловлена сложными процессами в обществе и ответственностью субъектов учебно-воспитательного процесса за его результаты.

В связи с этим задача подбора и воспитания преподавательского состава не менее важна, чем формирование личности самого студента. О.П. Морозова, анализируя педагогическую практику, пишет: «Ориентация на развитие ученика как личности, индивидуальности и активного субъекта деятельности может быть реализована лишь на основе построения соответствующей стратегии деятельности учителя, обретающей сегодня принципиально новый смысл – поддержку человека в духовном самостроительстве, формирование способности к жизненному самоопределению» [200, с. 61].

Автор указывает на серьезные недостатки в профессиональной деятельности учителя, связанные с её деформацией, а иногда и стагнацией отдельных компонентов, потерей ее ценностно-смысловых ориентиров, ориентацией на формальные результаты деятельности, нежеланием отказаться от сложившихся, порой устаревших стереотипов и констатирует устойчивую тенденцию отчуждения учителя от своей педагогической деятельности, от ребенка, от профессии.

Выход из сложившейся ситуации О.П. Морозова видит в применении ценностно-смыслового подхода и в отношении личности преподавателя. Его суть заключается в развитии у педагога таких процессов, как смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроение. Предлагаемый подход способствует раскрытию и реализации потенциальных знаний педагогов, приобретению новых смыслов педагогической деятельности. Развитие вышеописанных характеристик благоприятно влияет не только на практическую деятельность, но и на внутренний мир личности педагога, который становится богаче, ярче, целостней. В результате студенты видят перед собой целеустремленную, интересную, развитую личность, которая собственным примером одушевляет излагаемый материал, делает его убедительным и наполненным смыслом. Только в таких условиях диалог между педагогом и студентами может быть живым, взаимообогащающим и взаиморазвивающим [200, с. 63].

Большое значение в формировании ценностно-мотивационной составляющей лидерского потенциала имеют убеждения – взгляды, активно принимаемые людьми, соответствующие всему складу их сознания, жизненным устремлениям. Человеческие убеждения и ожидания, связанные с результатами и личными возможностями, играют немаловажную роль в формировании способности достичь желаемого состояния. Выделяемые З. Фрейдом «намерения» и «ожидания» относятся к тому, что в современной когнитивной психологии получило название ожиданий «самоэффективности» и ожиданий результата. Последние появляются вследствие предположения о том, что то или иное поведение приведет к определенным результатам. Ожидания «самоэффективности» связаны с уверенностью в том, что конкретный человек способен осуществить действия, необходимые для достижения желаемого результата.

Убеждения и ожидания часто определяют количество усилий, которые будут затрачены на достижение желаемого результата. Прочные позитивные ожидания способны подтолкнуть будущих лидеров к тому, чтобы затратить максимум усилий и реализовать дремавшие до сих пор способности. Применительно к обучению и изменению ожидания результата они соотносятся с тем, до какой степени человек ожидает, что приобретенные навыки или формы поведения дадут желаемые результаты в той системе окружающего мира, которая составляет его реальность. Ожидания «самоэффективности» связаны со степенью уверенности человека в собственных силах или уровне способности обучаться либо осуществлять поведение, необходимое для достижения результата, что может укрепить уверенность человека в себе. Дело в том, что в обычной обстановке человек не раскрывает свой потенциал полностью, даже если обладает необходимыми для этого навыками. И только в условиях, требующих максимальной самоотдачи, можно обнаружить, на что мы способны. Недаром говорят, что второе дыхание приходит тогда, когда исчерпано первое.

Задача образования состоит не только в том, чтобы предложить студенту множество необходимых знаний, но и в том, чтобы поместить их на подготовленную почву внутреннего мира человека. Именно в вузах происходит становление и развитие профессионального самосознания лидера, от которого в значительной мере зависит успех его деятельности. Поэтому

организация учебного процесса требует применения различных дидактических технологий, обеспечивающих не только высокий уровень познавательной активности студентов, но и формирование у них потребностей и интересов, мотивов и целей, которые бы совпадали с интересами общества.

Современные отечественные психологи подходят к проблеме формирования ценностно-смысловых компонентов направленности, отражающих представление человека о мире и о себе в этом мире, как к важнейшей задаче профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение – это длительный и многоаспектный процесс, включающий в себя осознанный поиск личностно значимых смыслов профессиональной деятельности и поиск своего жизненного пути. Вхождение в новую социальную среду и подготовка к дальнейшей учебной и профессиональной деятельности предполагает формирование и развитие ценностно-смысловых компонентов направленности личности, их освоение и перестройку.

Период обучения в вузе играет огромную роль в формировании личностных смыслов будущих лидеров, их духовности, которые являются фундаментом их ценностно-мотивационных характеристик. На этой основе формируются ценности и убеждения, представляющие собой различные идеи, которые они считают верными и используют в качестве ориентиров для повседневных действий. В рамках фундаментальных и общественных наук им дают большой объем информации, способствующий формированию духовности студентов. Много внимания уделяют тому, что надо формировать, но зачастую остаётся открытым вопрос о том, как это можно делать.

Первым шагом в формировании личностных смыслов лидеров является именно систематизация знаний в области ценностей, ориентиров, идеалов, мотивов, т.е. формирование мировоззрения. Этот процесс динамичен и происходит на протяжении всей жизни. На интенсивность его течения оказывают влияние такие факторы, как время, внешние обстоятельства и условия, индивидуальные психо-физиологические особенности человека. При этом многие ученые склоняются к мнению, что в большинстве случаев наиболее активен этот процесс в период до 25 лет. Именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства (высшие психические функции: вос-

приятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства). Предпосылками формирования тех или иных ценностей считают потребности, интересы, эмоциональные состояния. На их основе формируется мотивационная сфера личности.

В период студенчества перед человеком особо остро встает ряд вопросов, касающихся знания закономерностей окружающего мира, своего места в нем, смысла жизни. Человек без внутреннего их понимания не ощущает своей целостности и не способен управлять собой. Именно в это время происходит образование всесторонне развитой, гармоничной личности, процесс её самоопределения. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать формирование картины мира, установление взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности, потребность в познании и самопознании, в саморазвитии и самосовершенствовании. В это время в жизни студента происходит:

- переосмысление жизненных ценностей, актуализация личного опыта, понимание проблемных ситуаций, выработка новых принципов поведения и реализация вновь обретенного смысла;
- перевод определенных проблем, знаний, умений из формы потенциально значимого в форму актуально значимого, что способствует выявлению и развитию личностного потенциала студентов;
- трансформация объективно значимых ценностей в субъективно значимые, благодаря которой создаются убеждения, мотивация, отношение к учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Б.Г. Ананьев обращал внимание на «интенсивное создание» в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности и формирование ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности [10]. При этом задачи учебной и профессиональной деятельности должны быть не только понятыми, но и внутренне принятыми. Внутренняя позиция становится тем условием, через которое, по С.Л. Рубинштейну, преломляются внешние влияния. По этому поводу он писал, что значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что определяет его поведение [262, с. 20].

Отечественная педагогика основывается на фундаментальной значимости деятельности, которая осуществляется участниками образовательно-

го процесса. Признание её формирующей роли является основой исследовательского поиска современных ученых. Деятельностно-личностная концепция утверждает, что воспитание является действенным только тогда, когда личность приобщается к различным видам деятельности, овладевая социальным опытом благодаря эффективному стимулированию педагогом её активности. Известный украинский ученый И.Д. Бех утверждает, что чрезвычайно важным на ранних этапах становления и осмысления студентом своего ценностного простора является умение увидеть его связь с целями и заданиями выбранной профессии, а также привлечение в специально организованную работу по развитию своих смысловых ориентиров.

Под профессией, как правило, понимают ограниченную (вследствие разделения труда) сферу приложения физических и духовных сил человека, которая даёт возможность развития и самовыражения. Термин «профессия» также означает занятие, специальность, связанную с использованием специальных знаний и умений. И.Д. Бех подчеркивает, что стремление человека реализовать себя через профессию является одной из его основных культурных ценностей. Поэтому укрепление и поддержка этого стремления должны стать основным заданием профессионального образования. Автор предлагает программу формирования у студентов ценностного отношения к будущей специальности, которая содержит в себе такие блоки, как знакомство с будущей профессиональной деятельностью и создание осознанного представления о ней; формирование реального образа профессионала в избранной области; создание образа Я-профессионал. При этом, по его мнению, необходимо постоянное изменение образа Я-нынешний в направлении к образу Я-будущий [30, с.110].

Основными побудителями психической активности являются установки, самосознание и направленность личности. Б.Г. Ананьев [10, с. 50] подчеркивал, что направленность личности является интегративным качеством, определяющим успешность человека в том или ином виде деятельности, так как она включает цели, которые ставит перед собой личность, стремления, которые ей свойственны, мотивы, которыми она руководствуется в деятельности.

Таким образом, в процессе обучения в вузе необходима разработка методологии, конкретных методов и способов, активизирующих направ-

ленность будущего лидера на успешную профессиональную деятельность. Знания и умения не должны быть оторваны от внутреннего, духовного мира человека, который является доминантой в его развитии и тем «цементирующим составом», который способствует не только их усвоению, но и преобразовательной деятельности личности на благо себя и общества. Все сказанное выше имеет самое непосредственное отношение к формированию лидеров в процессе обучения в вузе.

2. Роль ценностно-мотивационного компонента потенциала лидера в его деятельности

Сегодняшний день предъявляет новые требования к лидеру. Уровень развития науки, техники и других областей жизнедеятельности общества предоставляет ему все новые возможности, что в свою очередь накладывает на него и дополнительную ответственность. Потребности, ценности, интересы, мысли и эмоциональные переживания, объединенные в единый комплекс, создают единый феномен внутреннего мира лидера, который играет доминирующую роль в её развитии и достижении успеха в жизни.

Стивен Кови пишет по этому поводу: «Убеждения и ценности оказываются одним из важнейших факторов успешного лидерства. Это рамки, в которых осуществляются все наши взаимодействия. Они определяют, как мы будем интерпретировать события и какой смысл им придадим. Общие убеждения и ценности лежат в основе мотивации и выбора стратегии и тактики выполняемых действий. Они определяют, какие ментальные программы выберет человек в той или иной ситуации» [130].

Лидерство, с точки зрения проблем ценностей, этики и морали стало предметом изучения таких философов, как К. Ходжкинсон, Г. Фейрхольм и др. Особенного внимания заслуживает ценностная теория лидерства Сьюзен и Томаса Кучмарски, в рамках которой они утверждают, что, во-первых, лидер имеет большое влияние на развитие ценностей и норм отдельных членов группы и организации в целом, и, во-вторых, лидерству, основанному на ценностях, можно и должно научиться в процессе деятельности. Остается только добавить, что этот процесс должен быть активным и при обучении в вузе.

Лидер является носителем норм и ценностей группы, поэтому его поведение и мировоззрение должны быть согласованы с нормами общечеловеческой морали – справедливостью, честностью, ответственностью, надежностью и последовательностью в поступках. Ценностные ориентации определяют содержание направленности личности, составляют ядро ее мотивации, жизненной концепции и отражают отношение человека к себе, окружающему миру и другим людям. Они в значительной степени определяют цели, которые ставят перед собой лидеры, и то, какое значение они придают их достижению. От этого зависят их мысленные стратегии и, в конечном итоге, их действия.

Р.Л. Кричевский, изучающий проблему психологии лидерства, рассматривает ценности как материальный или нематериальный предмет, представляющий значимость для человека, т. е. способный удовлетворять его потребности, отвечать его интересам. Во внутригрупповом межличностном взаимодействии ценности могут выступать, в частности, в виде каких-либо значимых характеристик членов группы, относящихся к свойствам их личности, умениям, опыту и т. п. и реализуемых ими в ходе решения стоящих перед группой задач с пользой для отдельных партнеров и группы в целом.

Интересной является концепция Р.Л. Кричевского, в рамках которой он рассматривает «ценностный обмен» как механизм выдвижения лидера. Психологическое содержание ценностного обмена, исходя из приведенного выше понимания ценности, состоит в обоюдном удовлетворении сторонами – участниками взаимодействия – определенных социальных потребностей друг друга путем взаимного предоставления каждой из сторон соответствующих ценностей. В этом контексте отношения лидера с последователями должны восприниматься как важнейший детерминирующий и доминирующий фактор развития лидерства, поскольку в сущности выбор лидера предписывается требованиями последователей. Возникая в рамках зарождающегося межличностного взаимодействия, он выступает затем в качестве существенного его активатора. Это способствует дальнейшему разворачиванию взаимодействия и имеет своим следствием развитие внутригруппового лидерства [147].

В связи с анализом ценностного обмена как механизма лидерства ученые вводят понятие ценностного вклада индивида относительно партнеров

и группы в целом (обобщенно ценностный вклад в жизнедеятельность группы). Под ценностным вкладом они понимают любые полезные, т. е. представляющие ценность и, следовательно, работающие на удовлетворение потребностей как отдельных субъектов, так и социальной группы, действия, адресованные как отдельным членам группы, так и группе в целом и имеющие самые разные формы проявления.

Теоретический анализ проблемы и полученные эмпирические данные позволяют определить соотношение между ценностным вкладом индивида в жизнедеятельность группы и его статусом в ней, а именно: чем значительнее ценностный вклад индивида в жизнедеятельность группы, тем соответственно выше его внутригрупповой статус. Иными словами, мера психологического вознаграждения группой своего члена (в частности, наделение авторитетом, признание лидером) зависит от величины его ценностного вклада в эффективность группового функционирования.

Однако чтобы «заработать» лидерский статус, одного только ценностного вклада в жизнедеятельность группы недостаточно. Необходимо, чтобы содержание этого вклада отвечало имеющимся у членов группы прототипам лидерского поведения, т. е. даже эффективный «вкладчик» должен быть еще воспринят и как лидер. Подобный взгляд на соотношение механизмов выдвижения в позицию лидера хорошо согласуется с мнением специалистов [389] о том, что лидерство не может быть понято исключительно либо с точки зрения действий лидера, либо с точки зрения абстрактных когнитивных прототипов последователей. Скорее лидерство является результатом взаимодействия ряда факторов.

Представляет интерес выяснение вопроса о том, каким образом индивидуально-психологические особенности личности становятся действенным способом реализации потенциала лидера и формирования активности. Ученые считают это возможным только при наличии мотивации достижения, стремления достигнуть того или иного результата и веры в свою способность его достичь. Для этого необходимо не только приобретение определенных знаний и умений, но и модификация мотивационной системы, смысловых структур личности, направленных на активизацию лидерского потенциала.

При изучении многоуровневой структуры мотивационной сферы лидерства, теоретических и практических подходов к побуждению сотрудников организации к эффективной деятельности рассматривается и очень важный вопрос о способах мотивации самих руководителей. Здесь, прежде всего, указывается на то, что более эффективным оказывается влияние на руководителей-мотиваторов более высоких уровней. Как показывает практика ведущих межнациональных корпораций, наряду с такими «традиционными» факторами мотивации, как продвижение, общественное признание, расширение диапазона творчества, для руководителей различных уровней весьма важна нацеленность на всеобъемлющее достижение конечных целей возглавляемого подразделения или организации.

Предпосылками формирования тех или иных ценностей ученые считают потребности, интересы, эмоциональные состояния. На их основе формируется мотивационная сфера личности. Р. Стогдилл [385] при изучении мотивационной сферы лидера выделил ряд черт, а именно: доминантность (или стремление доминировать) и стремление к достижению. Эти же черты явились предметом специального рассмотрения в работах известного исследователя мотивации Д. Мак-Клелланда с сотрудниками [369; 371]. Однако в отличие от Р. Стогдилла, Д. Мак-Клелланд имел в виду не лидерство вообще, а вполне конкретное организационное лидерство. При этом были рассмотрены три мотивационные характеристики руководителей: *потребность во власти*, *потребность в достижении* и *потребность в аффилиации*. Как показали результаты исследования, эти потребности существенно различаются спецификой своего удовлетворения.

Так, менеджеры с *сильной потребностью во власти* испытывают наслаждение от возможности влиять на людей и события и стремятся к занятию престижных организационных позиций. Менеджеры с *сильной потребностью в достижении* испытывают удовольствие от возможности достичь требующих значительных усилий целей или выполнения трудных заданий, предпочитают умеренные риски и придают большое значение карьерному росту. Наконец, менеджеры с *сильной потребностью в аффилиации* получают удовлетворение от реализации различных видов социальной активности, стремятся к близким, предполагающим взаимную поддержку отношениям с другими людьми.

Согласно данным Д. Мак-Клелланда, эффективные руководители в больших, иерархических организациях обнаруживают стремление к *социализированной власти* (имеется в виду комбинация сильной потребности во власти с высоким уровнем эмоциональной зрелости). Подобное стремление дополняется также умеренно высокой потребностью в достижении и относительно слабой потребностью в аффилиации. Эти руководители используют свое влияние для выработки совместно с подчиненными согласия в отношении организационных целей. Им присуще стремление наделять подчиненных властными функциями и развивать их профессионально посредством консультаций, делегирования полномочий и коучинга. По данным ученых [376], мотивация достижения способствует эффективности руководства только при условии, что усилия руководителя направлены на создание успешно действующей команды, а не преследуют цели достижения личного успеха. Если мотивация достижения менеджера в очень сильной степени связана с мотивацией власти, менеджер будет весьма неохотно делегировать полномочия, а у подчиненных вряд ли возникнет чувство общей ответственности и согласия в отношении стоящих задач.

Многие авторы отмечают, что профессиональная мотивация определяется сложным соотношением разных побуждений, и рассматривают её как решающий фактор целеобразования у студентов. По мнению А.Н. Леонтьева, развернутая деятельность предусматривает последовательное достижение конкретных целей. Он утверждал, что мотивы подчиняются объективной логике задач и утрачивают роль первоисточника активности именно за счет сдвига на осознанные цели [166]. Человек прикладывает усилия для достижения цели, которую считает для себя важной. В связи с этим процесс обучения будет более эффективным, если цели и мотивы будущих лидеров будут согласованными.

Одним из основных средств осмысления целей лидеров являются убеждения, которые во многом определяют то значение, которое они придают событиям, лежат в основе мотивации и поддерживают либо подавляют те или иные способности и формы поведения. Человеческие убеждения и ожидания, связанные с результатами и личными возможностями, играют немаловажную роль в формировании способности достичь желаемого состояния. В современной когнитивной психологии это состояние полу-

чило название ожиданий «самоэффективности» и ожиданий результата. Они связаны с уверенностью человека в собственных силах или уровне способности обучаться либо осуществлять поведение, необходимое для достижения результата.

Психологическую суть этого конструкта составляет убежденность индивида в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия для осуществления контроля событий, оказывающих влияние на его жизнь и достижение поставленных целей. Как показывает анализ литературных данных [148, с. 128], самоэффективность свидетельствует о стремлении индивида воспринимать себя в качестве источника, инициатора событий в окружающей среде (а не «пешки»), видеть себя компетентным и эффективным в отношениях со своим окружением.

Так, по результатам исследования, проведенного В.Н. Кобцом, будущим менеджерам с высокой самоэффективностью присущий наиболее высокий уровень всех объективных и субъективных показателей, характеризующих их активность в учебном процессе. И наоборот, у студентов с низкой самоэффективностью эти показатели значительно ниже, чем у остальных групп студентов. Когда студенты считают себя способными достичь успеха и прогнозируют его в своей деятельности, вместе с представлением о своей самоэффективности у них появляется удовлетворенность выбором профессии, повышается успеваемость, происходит формирование мотивации достижения, что стимулирует мобилизацию усилий для получения желаемого результата [127]. Прочные позитивные ожидания способны подтолкнуть их к тому, чтобы затратить максимум усилий и реализовать дремавшие до сих пор способности. Применительно к обучению позитивные ожидания результата предполагают, что приобретенные навыки или формы поведения дадут желаемые результаты благодаря успешным действиям. И наоборот, негативные ожидания, напротив, приведут к отстранению либо апатии. В связи с этим представляют интерес технологии нейролингвистического программирования, которые позволяют влиять на ценности и убеждения студентов, их способности и поведение [74].

Будущий лидер, овладевая профессией, более зрело начинает представлять и оценивать себя. У него формируется профессиональная мотивация, актуализируются потенциальные возможности, растет уровень притя-

заний, то есть будущая профессия начинает влиять на все сферы его психики и личности. Сформированный в процессе развития, саморазвития и воспитания внутренний мир будущего лидера проявляется в субъективной форме ценностей, убеждений, направленности и т. п., что повлияет на успешность его профессиональной деятельности.

В современных условиях большое значение придаётся профессиональному развитию как важному условию жизненной успешности. Одной из главных потребностей человека является достижение успеха в значимой для него деятельности. Профессиональный успех – это развитие силы и способностей, с помощью которых человек достигает хороших результатов в профессиональной деятельности, организуя соответствующим образом свою энергию и усилия, а также знания и способности. Ведущей деятельностью студентов, как известно, является их обучение. Поэтому можно утверждать, что познавательная потребность и потребность в достижении успеха – необходимые компоненты, которые в значительной мере обуславливают их главное на данном жизненном этапе задание – успешность учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности.

3. Формирование направленности будущих лидеров на успешную профессиональную деятельность

Подготовка к профессиональной деятельности лидера предполагает формирование и развитие ценностно-мотивационных компонентов направленности личности, их освоение и переоценку. Они в значительной степени определяют цели, которые ставят перед собой лидеры, и то, какое значение они придают их достижению. От этого зависят их мысленные стратегии и, в конечном итоге, их действия. Таким образом, ценности являются основой мотивации и выступают в роли мощного фильтра направленности будущих лидеров.

Теоретической основой изучения этой проблемы стала концепция направленности личности С.Л. Рубинштейна, который определил её через установки, тенденции, потребности, интересы и мотивы. Он выдвинул положение о развитии личности в процессе деятельности и поставил вопрос о динамических тенденциях, которые как мотивы определяют человеческую деятельность, а сами, в свою очередь, определяются её целями и задачами.

Содержательный аспект направленности включает ценностно-смысловые образования и цели, которые являются важнейшими регуляторами жизни и деятельности человека, в том числе и профессиональной. Значение предметов и явлений и их смысл для человека является тем, что определяет его поведение.

Профессиональная направленность студентов представляет собой систему непрерывных психических компонентов, которые отражают структуру учебно-познавательной деятельности. Она определяется особенностями её организации и характеризуется логикой неустойчивых стремлений студентов в условиях стимулирования в стойкую потребностно-мотивационную сферу, наполненную личностным смыслом и ориентированную на успешную познавательную и профессиональную деятельность. Она означает успешность овладения человеком профессией и даёт возможность субъекту полноценно самореализоваться в профессиональной деятельности и одновременно приносить пользу обществу.

Для формирования направленности на успешную профессиональную деятельность необходимо её теоретическое осмысление, то есть следует выяснить педагогический смысл этого понятия, механизмы и принципы действия этого процесса, выяснить его мотивационное значение. Анализ научной литературы даёт возможность определить *направленность на успешную профессиональную деятельность студентов как совокупность их стойких мотивов, убеждений и ценностей, которые обуславливают внутренние потребности в активизации собственного личностного потенциала, самореализации и достижении успеха в будущей профессиональной деятельности*. Таким образом, она выступает системообразующей характеристикой личности, которая социально обусловлена и формируется путем воспитания [60].

Формирование направленности будущих лидеров на успешную профессиональную деятельность является непрерывным процессом развития потенциала, основанного на интересе к специальности, обретении личностного смысла будущей профессиональной деятельности, внутренней потребности в достижении успеха в ней и убеждении в том, что достижение желаемых результатов вполне возможно. Это требует продуктивной активности, что выражается в постоянном корректировании своих дей-

ствий и вызывает необходимость самосознания и самооценки, самоконтроля и ответственности.

В связи с этим одной из важнейших проблем воспитания личности лидера является выявление и формирование у него значимых для будущей деятельности интересов – основы профессионального самосознания личности и её успеха. Интересы являются важной составляющей направленности на успешную профессиональную деятельность личности, её мотивационной сферы и формой проявления потребностей. В. Мясищев, рассматривая интересы в тесной связи с потребностями личности, в то же время отмечал их своеобразие, которое состоит в том, что они выражают познавательное отношение к предмету, тогда как потребности выражают тенденцию к реальному овладению им [203].

Мотивация получения профессионального образования обнаруживает собственную динамику в процессе обучения. А.А. Вербицкий выделяет в структуре общего мотивационного синдрома учения два динамически взаимно трансформирующихся более узких мотивационных синдрома: с одной стороны, познавательный мотивационный синдром, связанный с направленностью на более полное и глубокое отражение объектов и закономерностей профессиональной области, с другой – профессиональный мотивационный синдром, направленный на формирование действий, соответствующих нормам профессиональной деятельности и существующих социальных (или уже – социально-психологических) отношений [42]. Если мотивация учебной деятельности обуславливает побудительные источники для решения учебных задач, то мотивация овладения профессиональной деятельностью связана с последующей работой, связанной с реализацией определенной социально-профессиональной роли.

Основной проблемой любого профессионального образования является переход от учебной деятельности студентов, которая актуально осуществляется, до освоенной ими профессиональной деятельности, что связано с трансформацией учебной мотивации в профессиональную. *Профессиональную мотивацию понимают как совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании студента, побуждают и направляют его в сторону формирования готовности к будущей профессиональной деятельности.* Эта мотивация является внутренним движущим фактором

развития его профессионализма, поскольку только на основе высокого уровня личностного развития возможна эффективная самореализация человека. Насколько студент склонен к личностному росту, настолько он начинает видеть пути самовыражения, самоактуализации в деятельности.

И.А. Зязюн писал «...чтобы студент мог перейти от обучения к профессиональному труду, необходимо в процессе обучения создавать соответствующие педагогические условия. Привлечение будущего специалиста к профессии неминуемо сталкивается с противоречием, которое выявляется в следующем: организация учебно-познавательного труда неадекватна профессиональной деятельности. Для достижения целей формирования личности специалиста в вузе необходимо такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательной) в другую (профессиональную) с соответствующим изменением потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов» [106, с. 74].

Таким образом, трансформация учебно-познавательной мотивации студентов в профессиональную является одной из основных составляющих учебно-воспитательного процесса. Она связана с постановкой целей студентов. Благодаря постановке конкретных целей, студент может лучше организовать свою деятельность и спланировать работу, связанную с овладением будущей профессией, определить содержание совместной деятельности с преподавателем. Это повысит активность студентов и мобилизует их на дальнейшую самостоятельную работу.

В результате формируются новые учебные цели, соответствующие требованиям обучения и обуславливающие переход учебной мотивации с уровня «знаемой» на уровень реально включенной в обучение, а достижение конкретных результатов ведет, в свою очередь, к формированию направленности на успешную профессиональную деятельность. В связи с этим можно рассматривать мотивацию получения образования как индикатор личностного развития, а успешность адаптации к управленческой деятельности – как индикатор профессионального роста человека. Таким образом, установки, потребности, мотивы, интересы, уровень притязаний оказывают значительное влияние на профессиональное самоопределение и последующий ход профессиональной адаптации будущих лидеров.

Проведенный анализ научных источников и современной практики вузов дает возможность прийти к выводу, что формированию направленности студентов на успешную профессиональную деятельность наиболее эффективно способствует *контекстное обучение*, которое в большей мере, по сравнению с другими видами обучения, обеспечивает трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. В основу контекстного обучения положено:

- 1) понимание влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результат его учебной деятельности;
- 2) теоретическое обобщение разнообразного опыта активных методов обучения;
- 3) деятельностная теория обучения и развития [42].

Контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и превращение субъектом конкретной ситуации. Соответственно внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания, опыт человека; внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и другие характеристики ситуаций, в которых он действует. Информация должна осваиваться студентом в контексте его личного практического действия и поступка. Человек знает, что ему следует ожидать, и может сознательно интерпретировать это.

Контекстное обучение предусматривает реализацию динамической модели профессионального становления студентов от собственно учебной деятельности (лекции, семинарско-практические занятия и т.д.) через квазипрофессиональную (игровые методы, тренинги и т.д.) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и т. д.) к собственно профессиональной деятельности [42].

В соответствии с этой теорией усвоение содержания социального опыта осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе личной активности человека, направленной на предметы и явления окружающего мира. С этих позиций цель студента не в усвоении знаний, умений, навыков (они необходимы, но недостаточны), а в овладении

целостной профессиональной деятельностью специалиста, которая включает потребности, мотивы, цель, действия, операции, необходимые средства для достижения цели, результаты. Знания в этой деятельности составляют ориентированную основу.

Учебная и профессиональная деятельность имеют свою специфику, что представлено в табл. 2.3.

Таблица 2.3 – Отличие в содержательно наполнении звеньев общей структуры учебной и профессиональной деятельности (по А.А. Вербицкому) [42]

Структурные звенья деятельности	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность
	Потребность	
	В учении	В труде
Мотив	Познание нового, получение профессии	Реализация интеллектуального и духовного потенциала, саморазвитие личности
Цель	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных или духовных ценностей
Поступки, действия, операции	Психическое отражение действительности	Преобразование реальной действительности
Объект	Учебная информационная знаковая система	Природа, неизвестное (ученый), психика и личность человека (педагог) и т.д.
Средства	Познавательные, преимущественно интеллектуальные	Практические, в частности, теоретико-практические
Результат	Способности к деятельности, система отношений к миру, другим людям, к самому себе	Новые знания, образованность, самореализация личности

Таким образом, деятельность студента ни по содержанию, ни по форме нельзя отождествлять с деятельностью специалиста. Поэтому теория контекстного обучения требует создания во время обучения педагогических условий динамического движения студента от учебной деятельности к профессиональной с соответствующим изменением потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов. Для этого необходимо последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) особенностей. Содержание контекстного обучения определяется в логике учебного предмета как прошлого научного знания и в логике будущей профессиональной деятельности, в которой разработана система основных профессиональных функций, проблем, задач.

Содержание научных знаний в контекстном обучении, как и в других, представляется в виде учебной информации, которая в определенной мере направлена на профессию студента, что наполняет его познавательную деятельность личностным смыслом, создает возможности для постановки целей и их осуществления.

Принципами контекстного обучения являются:

- * педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность;
- * последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- * проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- * адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- * ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- * педагогически обоснованное соединение новых и традиционных педагогических технологий;
- * единство обучения и воспитания личности профессионала.

В контекстном обучении определены три базовые формы деятельности студентов:

- * учебная деятельность академического типа, классическим примером которой является информационная лекция;

- * квазипрофессиональная деятельность, примером которой является деловая игра;

- * учебно-профессиональная деятельность, в которой студент выполняет реальные исследовательские или практические функции. Например, производственная практика [42].

В качестве промежуточных выступают конкретные формы обучения студентов, обеспечивающие переход от одной базовой формы деятельности студентов к другой. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, спецкурсы и т. д.

Для проверки эффективности внедрения элементов контекстного обучения в процессе формирования направленности на успешную профессиональную деятельность нами был разработан ряд мероприятий в рамках преподавания как общих и психолого-педагогических, так и специальных дисциплин [60]:

- * *на уровне учебной деятельности*: лекции-беседы, которые обеспечивали непосредственный контакт с аудиторией, давали возможность привлечь внимание студентов к важнейшим вопросам темы; лекции-дискуссии, которые предусматривали свободный обмен взглядами по определенной проблеме, давали возможность изменения негативных и ошибочных установок; семинарские занятия с внедрением диалогово-дискуссионных методов («мозгового штурма», «круглого стола», «анализа ситуаций»);

- * *на уровне квазипрофессиональной деятельности*: деловые игры («Проведение деловых совещаний», «Ведение деловых переговоров» с использованием имитационных компьютерных программ; создание, анализ, принятие решения, моделирование и проигрывание разнообразных ситуаций («Принятие управленческого решения», «Стратегия и тактика преодоления конфликтов»), которые давали возможность приблизить учебный процесс к условиям профессиональной деятельности, пережить чувство

удовлетворения от достижения успеха при решении заданий профессионального характера; деловая игра «Лидер», направленная на развитие профессионально важных качеств конкурентоспособного инженера;

** на уровне учебно-профессиональной деятельности:* постановка целевых заданий на прохождение производственных практик (анализ организации и оценивание стиля деятельности субъектов производства и руководителя, самооценка результатов своей деятельности; выполнение научно-исследовательской деятельности (написание рефератов, участие в выполнении научных работ профильных кафедр, подготовка выступлений на научно-практических конференциях).

В результате было установлено, что использование указанных выше форм и методов работы со студентами повлияло на качество их профессиональной подготовки: повысился уровень профессионального интереса; улучшились учебные достижения студентов, выросли коэффициенты полноты усвоения профессиональных знаний и умений, повысился уровень познавательной активности в целом и ее отдельных показателей (самостоятельности, инициативности, ответственности и т. д.); увеличилось количество студентов с адекватной самооценкой и т. д. [60].

Таким образом, формирование направленности студентов на успешную профессиональную деятельность требует обеспечения ценностного отношения студентов к выбранной профессии, приобретения ими личностного смысла будущей инженерной деятельности, осознания значимости направленности на профессиональный успех. Поэтому во время чтения курса «Введение в специальность» (1-й курс) и спецкурса «Самореализация и пути самоактуализации личности» (2-й курс) преподаватели четко формулировали цели профессиональной подготовки, акцентировали внимание на значимости деятельности лидера для прогрессивного развития общества, определяли методы и средства достижения успешной профессиональной подготовки, анализировали трудности и способы их преодоления; давали знания стратегии и тактики постановки целей профессионального самовоспитания и их достижения, а также разъясняли важность профессиональной рефлексии и самоконтроля. Студентов во время занятий убеждали, что их личностно-профессиональное развитие зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в профессиональной деятель-

ности. Для этого организовывали проблемные беседы, беседы-рассуждения, мини-дискуссии («Я считаю, что...», «Имидж современного лидера», «Что нового я могу привнести в свою профессию», «Рассуждения о себе в своей профессии» и т.д.).

Во время чтения студентам курса «Введение в специальность» у студентов пытались сформулировать реальные представления о будущей профессии и о способах овладения ею. При этом преподаватели способствовали созданию у них образа будущей профессиональной деятельности и аргументировано разъясняли значение тех или других общих дисциплин для конкретной практической деятельности инженеров. Для создания у студентов интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности преподаватели давали им возможность проявлять умственную самостоятельность и инициативность. Поэтому студентам предлагали такие вопросы и задачи, решение которых требует активной поисковой деятельности.

Особое внимание в процессе формирования направленности на успешную профессиональную деятельность уделяли осознанию будущими лидерами её целей. Для этого проводили такую работу: четко формулировали цели деятельности (что сделать, что отработать, чему научиться); стремились, чтобы студенты осознали значение деятельности; определили средства достижения цели; анализировали трудности достижения цели и способы их преодоления. При этом уделялось большое внимание необходимости самопознания и самосовершенствования студентов в процессе их обучения.

Основным содержанием психолого-педагогической работы, направленной на решение этой задачи, было использование ресурсов потенциала будущих лидеров, их личностный рост. Известно, что осознание своих качеств, способностей, возможностей развития способствует повышению уровня притязаний, саморазвитию и самореализации. Недостатки психодиагностики будущих студентов, а также влияние различных других неблагоприятных факторов на выбор профессии, следует компенсировать во время обучения в высших технических учебных заведениях путем формирования интереса (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности), широких социальных мотивов деятельности,

понимания ее смысла, осознания важности изучаемых дисциплин для достижения успеха в ней.

Для этого во время чтения курса «История науки и техники», где речь идет о научно-техническом прогрессе и людях, которые стали успешными в этом процессе, внимание студентов акцентировали на необходимости развития своего потенциала для достижения профессионального успеха. Студентам предоставляли дополнительную информацию о способах и методах его достижения. Для этого был разработан спецкурс «Психология достижения успеха», во время чтения которого преподаватели постоянно стремились к актуализации мотивов достижения: поддерживали желание достичь высоких результатов в деятельности, создавая ситуации успеха, использовали ситуационные и ролевые игры, проектирование и самопроектирование. Исходя из того, что направленность студента на успешную профессиональную деятельность определяется его стремлением и жизненной необходимостью достижения успеха, использовали:

- ролевые игры (моделирование ситуаций успеха, в которых один участник игры привлекает других к определенной деятельности, убеждает их в чем-то, одобряет и подкрепляет их действия);
- групповые дискуссии («Как достичь успеха», «Как ставить цели», «Как управлять своей мотивацией»);
- тренинговые упражнения с дальнейшим обсуждением и анализом результатов.

Таким образом, результаты формирования направленности студентов на успешную профессиональную деятельность убеждают нас в том, что большую роль в этом процессе играют их ценностные ориентации, интересы и мотивы, убеждения, представления о целях или намерениях, а также профессиональная компетентность в условиях контекстного обучения. Отсюда следует, что процесс формирования направленности на успешную профессиональную деятельность поддается целенаправленному управлению и хотя происходит, прежде всего, во внутреннем мире личности, имеет ярко выраженное внешнее проявление. Формирование направленности на успех неразрывно связано с развитием потенциала студентов и является непрерывным процессом. Эти особенности перерастают в стойкое внутреннее стремление к дальнейшему самосовершенствованию, движению к

профессиональному мастерству и достижению успеха в жизни. Большую роль при этом играет мотивация достижения, как доминанта творческой организации педагогического процесса, направленного на раскрытие и формирование лидерского потенциала во время обучения в вузе.

2.4. Технологии формирования направленности лидеров на успешную профессиональную деятельность

1. Мотивация достижения: её сущность и роль в активизации лидерского потенциала

Мотивация достижения – один из вариантов проявления мотивации деятельности, связанный, прежде всего, с преимущественной ориентацией будущего лидера на достижение успеха или избегание неудачи. Она является необходимым условием понимания природы уровня притязаний, повышения самооценки, тактико-стратегического подхода при выборе способов решения конкретных задач, принятия ответственности. Мотив достижения показывает, насколько человек стремится к повышению уровня своих возможностей.

Мотивация достижения успеха – это стремление к успеху, высоким результатам деятельности. Она организует целостное поведение, повышает учебную активность, влияет на формирование целей и выбор путей её достижения. Её развитие связано с активной жизненной позицией, выработкой модели поведения, ориентированной на успешное достижение целей деятельности, которые необходимы эффективному лидеру. Согласно последним исследованиям она имеет следующую структуру: стремление к известности, престижу, признанию; стремление к соперничеству; стремление к значимым достижениям в деятельности. Ведущими особенностями людей с выраженным мотивом социального успеха являются большая активность и уверенность в себе, а также высокая самооценка своих качеств и достоинств.

Американский ученый Б. Аткинсон одним из первых предложил общую теорию мотивации, которая объясняет поведение человека, ориентированного на достижение высокой цели. Факты, приведенные как результат многочисленных исследований, свидетельствует о том, что мотивация

достижения успеха является важной и независимой разновидностью мотивации человека. От неё зависит успешность его деятельности в обществе. Давно замечено, что люди с ярко выраженным стремлением к успеху достигают в жизни значительно лучших результатов, чем те, у кого такая мотивация слабее выражена или отсутствует совсем. Интересным является вопрос о причинах этих отличий и механизмах их действий [13].

Мотив достижения наиболее изучен в зарубежной литературе. Г. Мюррей включил его в список потребностей под названием «потребность в достижении» и описал её таким образом: «Справляться с чем-то важным. Справляться с физическими объектами, людьми или идеями, манипулировать ими или организовывать их. Делать это настолько быстро и свободно, насколько это возможно. Преодолевать препятствия и достигать высокого уровня. Превзойти самого себя. Состязаться с другими и превзойти их. Увеличить своё самоуважение благодаря успешному использованию своих способностей» [376].

Г. Мюррей создал в начале 50-х годов тематический апперцептивный тест (ТАТ), который Д. Мак-Клелланд и его коллеги использовали как инструмент измерения мотивов. Решающее значение при этом имела содержательная дефиниция понятия «мотив достижения», который они определяли как соотношение с критерием качества деятельности. Такое определение охватывает большое количество разных видов деятельности, их объектов и критериев качества выполнения, а также желание работать как можно лучше. При этом речь всегда должна идти о притязаниях на достижение определенного уровня, который действующий субъект считает обязательным для себя и который он хочет достичь [179, с. 367].

Собственно экспериментальные исследования мотивации достижения были начаты Д. Мак-Клелландом в середине XX века. С помощью тематического апперцептивного теста он смог зафиксировать качественные индивидуальные различия проявления мотивации достижения. Им рассматривались условия формирования, становления той или иной формы направленности и выраженности мотивации достижения. При этом он делает вывод о том, что конструктивная и адекватная мотивация достижения складывается и развивается в связи с особенностями процесса социализации и

в решающей степени определяется спецификой социальной среды и воспитательного воздействия на развивающуюся личность.

В процессе дальнейших исследований в этой сфере Д. Мак-Клелландом и Х. Хекхаузенем были выявлены две независимые мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление к избеганию неудач. При этом интерес представляет формализация Д. Мак-Клелландом психологических условий формирования мотивации достижения, а также соответствующей модели поведения. Первое – это синдром достижения (преобладание готовности к достижению успеха над стремлением к избеганию неудачи); тенденция к самоанализу; оптимальная стратегия и тактика целеобразования. Второе – поведение, ориентированное на успех (принятие на себя личной ответственности за успех дела; избегание случайных, неопределенных ситуаций; использование обратной связи относительно результатов предпринятых усилий [179, с. 277].

Работы Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена продемонстрировали, что существует как минимум три принципиальных мотивационных вектора, которые в решающей степени определяют характер взаимозависимости деятельности активности и мотивации достижения: индивидуальные субъективные представления о вероятности личностного успеха и сложности стоящей перед индивидом задачи; степень значимости для субъекта этой задачи и в связи с этим сила стремления поддержать и повысить самооценку; склонность данной конкретной личности к адекватному приписыванию себе самой, другим людям и обстоятельствам ответственности за успех и неудачу.

Одной из плодотворных концепций, успешно используемых для объяснения достижений в деятельности, является атрибутивная теория Б. Вайнера, которая трактует мотивацию, исходя из причин, дающих объяснение своего успеха или неудачи при выполнении какой-либо конкретной деятельности. «Вера в причинно-следственное отнесение или выведение его путем умозаключения порождает как эмоциональную реакцию, так и объяснение, которые вместе влияют на последующее поведение. Будет ли человек пытаться что-то сделать еще раз? Это зависит от того, что, по убеждению этого человека, явилось причиной последующих результатов его деятельности» [388, с. 374].

В экспериментальных исследованиях Б. Вайнера и А. Куклы было установлено, что люди с высокой мотивацией достижения связывают успех с наличием способностей и усилий, а неудачу воспринимают как результат недостаточных усилий. Индивиды с низкой мотивацией достижения считают, что причиной их успеха является степень трудности задачи или её легкость, а также «везение», а причиной неудачи – отсутствие или недостаток способностей [388]. Очевидно, объяснение неудач изменчивыми причинными факторами (усилием или случайностью) способствует оптимистическому взгляду на будущее и повышению мотивации деятельности (эти факторы получили название *благоприятных* атрибуций). В тоже время приписывание причин неуспехов стабильным факторам (например, отсутствию/недостатку способностей или трудности задачи) является причиной пессимистического взгляда и снижению мотивации деятельности (эти факторы называют *неблагоприятными* атрибуциями).

В соответствии с атрибутивной теорией Б. Вайнера причины успехов и неудач можно оценивать двумя параметрами: локализацией и стабильностью. Первый означает, что человек ищет причины своих неудач в себе и объективных обстоятельствах. Второй можно рассматривать как постоянство действий, независимо от причин. Разница параметров определяет такую классификацию возможных причин успехов и неудач:

- сложность выполняемого задания (внешнее стойкое условие успеха);
- старание (внутреннее условие успеха, которое меняется);
- случайное стечение обстоятельств (внешнее нестойкое условие успеха);
- способности (внутреннее нестойкое условие успеха) [388].

При этом Б. Вайнер не считал способности, усилия, трудность задачи и удачу (везение, случай) единственными причинами, которые используют люди для объяснения своих успехов и неудач. Автор исходил из того, что они наиболее характерны для деятельности, направленной на достижение. Проведенный им анализ исследований самых различных задач и жизненных ситуаций подтвердил, что выделенные причинные объяснения (типы атрибуции) действительно являются наиболее характерными при объяснении людьми своих успехов и неудач [388].

Разные представления о собственных способностях приводят к разным ожиданиям при выполнении одного и того же задания. Поэтому они

должны приводить к соответствующим различиям в выборе задания и к различной настойчивости в случае неудачи. По мнению Х. Хекхаузена [307], существует два типа имплицитных теорий интеллекта (представлений о способностях) – теория заданности и теория приращения. Люди, придерживающиеся теории природной заданности интеллекта, считают способности стабильным (постоянным, фиксированным) и мало изменяемым свойством, присущим каждому человеку в некотором количестве. Представители же теории приращения интеллекта полагают, что это нестабильное (непостоянное) качество, которое можно изменить, развить, улучшить.

В исследованиях К. Двек и ее коллег было обнаружено, что имплицитные теории интеллекта не только оказывают влияние на постановку учебных и жизненных целей, но и способствуют развитию двух различных мотивационных стратегий (паттернов), для которых характерна разная степень адаптивности поведенческих, когнитивных и эмоциональных реакций при столкновении с трудностями и неудачами в деятельности. Ориентация на мастерство, овладение свойственна людям, которые считают, что способности изменяемы (теория приращения интеллекта); беспомощность характерна для индивидов с имплицитной теорией заданности интеллекта, которые считают, что способности постоянны и неразвиваемы.

Теория атрибутивного (объяснительного) стиля М. Селигмана пытается объяснить отсутствие поведения, направленного на достижение, с помощью термина «выученная беспомощность». Он объясняет данный феномен таким образом: человек считает, что конечный результат не зависит от его действий, что влияет на их дальнейшее поведение, особенно на активность или пассивность прилагаемых усилий, на настойчивость или чувство беспомощности. Об этом конструкте Т.О. Гордеева пишет так: «...это психологическое состояние, которое включает нарушение непосредственно мотивации, а также когнитивных и эмоциональных процессов, возникающее вследствие пережитой субъектом неподконтрольности» [57, с. 9].

Х. Хекхаузен интерпретирует это следующим образом: «Опыт субъекта, если он состоит в том, что его действия никак не влияют на ход событий и не приводят к желательным результатам, усиливает ожидание неподконтрольности субъекту результатов его действия (исходов), вслед-

ствие чего возникает тройственный – мотивационный, когнитивный и эмоциональный – дефицит. Мотивационный дефицит проявляется в торможении попыток активного вмешательства в ситуацию. Когнитивный – в трудности последующего научения тому, что в аналогичных ситуациях (на самом деле подконтрольных субъекту) действие может оказаться вполне эффективным. Эмоциональный же дефицит проявляется в возникающем из-за бесплодности собственных действий подавленном (или даже депрессивном) состоянии» [307, с. 754].

Известно, что атрибутивные процессы в той или иной мере связаны с воспринимаемой *самоэффективностью* – *оценкой своей способности совершить какие-либо действия в определенных условиях*. С одной стороны, она определяется в отношении конкретной задачи, стоящей перед человеком; с другой, этим понятием обозначаются суждения о действиях, которые человек может совершить вне зависимости от того значения, которое им придается. Эти два момента иллюстрируют различие между воспринимаемой самоэффективностью и самоуважением – глобальным ощущением собственной ценности. Первая не глобальна и не является мерилom собственной ценности. Она воздействует на поведение человека, тогда как показатели самоуважения не позволяют достаточно точно предсказать его действия, что вынуждает исследователей ставить под сомнение ценность этого конструкта для объяснения социального поведения.

Социально-когнитивная теория самоэффективности А. Бандуры в определенном смысле объединяет исследования, проводившиеся в рамках рассмотренных выше теорий. Автор считает самоэффективность центральной детерминантой человеческого поведения, суть которой заключается в том, насколько компетентным чувствует себя человек, выполняя то или другое дело. В исследованиях А. Бандуры и его коллег было показано, что самоэффективность оказывает значительное влияние на мотивационные, когнитивные и эмоциональные процессы, а также на успешность деятельности [329].

Ученый выделяет четыре источника самоэффективности: 1) опыт собственных успехов в достижении желаемых результатов; 2) наблюдение за тем, как другие успешно справляются с трудностями при решении различных задач; 3) убеждение человека в том, что он обладает необходимыми

для достижения цели способностями; 4) восприятие собственных эмоциональных и физиологических состояний, уровня эмоционального напряжения (вероятность достижения успеха больше, если человек не напряжен и эмоционально спокоен [329].

Согласно концепции А. Бандуры, представления индивида о самоэффективности – это нечто большее, чем просто вера в то, что его усилия определяют успех в деятельности; это вера в собственную способность справиться с деятельностью, направленной на достижение некоторого результата. Вместе с тем ученый полагает, что самоэффективность как личностный конструкт имеет две важные особенности. С одной стороны, она представляет собой суждения относительно способностей субъекта справиться с определенными задачами, а не личностную черту; с другой – она является не глобальной характеристикой индивида, а его специфической особенностью. Поэтому у каждого человека существует множество представлений о своей эффективности, так или иначе связанных с различными сферами, областями деятельности.

Таким образом, теория А. Бандуры придает большое значение когнитивным процессам в функционировании человека (мотивации, эмоции, действия). Согласно его мнению, большая часть человеческой мотивации возникает благодаря им [329]. «Эффект воздействия убеждений в самоэффективности на мотивацию усилий и на уровень успешности действия может оказаться столь велик, что будет в состоянии стереть огромные различия между людьми в способностях», – считает Дж. Первин [225, с. 443].

Еще одна современная теория, разработанная в русле атрибутивного подхода к мотивации, – это *теория воспринимаемого контроля* Э. Скиннер [382]. Автор выделила три составляющие деятельности – деятель, средства и результат, связующим звеном между которыми являются представления человека о возможностях, стратегиях и контроле. Каждый тип представлений оказывает специфическое влияние на мотивацию и регуляцию деятельности. Так, представления о возможностях характеризуют уверенность субъекта в том, насколько он владеет отдельными средствами достижения результата. В учебной деятельности они определяют степень веры студента в свои способности, доступность ему таких средств, как усилие, удача, помощь со стороны. Стратегические представления отражают обобщен-

ную веру в то, что определенные средства являются достаточными условиями для достижения поставленной цели. Наконец, представление о контроле отражает степень уверенности индивида в том, что он сможет достичь некоторого результата.

Определяя вклад теоретико-атрибутивного подхода в изучение мотивации достижения, Х. Хекхаузен подчеркивает мотивирующее значение приписывания причин достигнутым результатам, что чрезвычайно плодотворно сказалось на исследовании мотивации. Таким образом, этот подход играет большую роль в практической, прикладной области. Он не только описывает и объясняет феномен мотивации, прогнозируя поведение человека, но и даёт надежный инструментарий для реализации потенциала личности и роста её адаптивных возможностей.

В заключение отметим, что если в начале XX века психологи объясняли мотивацию преимущественно потребностями, инстинктами и влечениями, то в последние несколько десятилетий человеческую мотивацию стали объяснять когнитивными процессами (мышление, память, представления). Однако это не означает, что все детерминанты мотивации носят когнитивный характер. Так, неудовлетворенность базовых потребностей человека мотивирует к действиям, направленным на их удовлетворение.

Когнитивная психология трактует мотивацию как когнитивно-аффективный процесс, направленный на побуждение и осуществление деятельности и достижение некоторой цели. Она играет важную роль в регуляции человеческой деятельности. Дж. Капрара и Д. Сервон пишут по этому поводу: «В отношении мотивации два фактора обуславливают абсолютную уникальность человека. Это способность оценивать действия, сравнивая их с определенными стандартами, и способность анализировать свои возможности при выполнении тех или иных действий. Эти процессы, связанные с Я, функционируют совместно, как часть когнитивно-аффективной системы, посредством которой человек осуществляет саморегуляцию» [119, с. 452–453].

Несмотря на большой вклад атрибутивных теорий в изучение мотивации достижения, сложившиеся в зарубежной психологии концепции характеризуются рядом недостатков и не могут быть механически заимствованы. В частности, попытка зарубежных исследователей объяснить в рам-

ках одной теории конструкты, принадлежащие разным, зачастую методологически далеким друг от друга теориям, привела к тому, что рассматриваемая предметная область разбилась на ряд малосвязанных вопросов, изучаемых отдельно. Подобный методологический эклектизм и эмпиризм исследований вызывает массу сложностей и разногласий в понимании мотивации и её составляющих.

Дальнейшее продвижение в решении этой проблемы возможно на основе анализа этапов, уровней мотивации, исследования мотивационных структур и детерминант в зависимости от конкретных ситуаций. В связи с этим перспективным является исследование мотивации достижения как сложной системы интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов. Проблема состоит в раскрытии её как целостного процесса, регулирующего выполнение деятельности по всему ходу её осуществления, и изучении структуры и механизмов функционирования мотивации достижения.

Так, исследование, проведенное М. Магомед-Эминовым, представляет собой попытку решения этой проблемы. Он рассматривает мотивацию достижения как сложную функциональную систему, состоящую из четырех структурных компонентов, каждый из которых выполняет конкретные мотивационные функции в ходе выполнения деятельности: актуализации (побуждение и инициация деятельности), селекции (процессы выбора цели и соответствующего ей действия), реализации (регуляция выполнения действия и контроль реализации намерения), постреализации (процессы, направленные на прекращение действия или смену одного действия другим) [176].

По его мнению, рассмотрение мотивации как сложной многоуровневой функциональной системы и единства аффективных и когнитивных процессов позволяет преодолеть одностороннюю трактовку мотивации достижения либо как динамического образования, либо как когнитивного. Полученные автором результаты исследования можно использовать для решения практических задач по оптимизации деятельности и повышению ее эффективности. Кроме того, они могут быть применены для формирования и развития мотивации достижения у различных людей.

Представляет интерес вопрос о связи этого мотивационного конструкта с эффективностью руководства, которая носит отнюдь не линейный характер. По данным ученых [370, с. 228], мотивация достижения способствует эффективности руководства только при условии, что усилия руководителя направлены на создание успешно действующей команды, а не преследуют цели достижения личного успеха. Если мотивация достижения менеджера в очень сильной степени связана с мотивацией власти, менеджер, согласно данным тех же авторов, будет весьма неохотно делегировать полномочия, а у подчиненных вряд ли возникнет чувство общей ответственности и согласия в отношении стоящих задач.

По мнению исследователей, двое из которых являлись японцами, мотивы достижения и карьеры служат своеобразным «топливом» для активности японских менеджеров, в то время как продуктивность работы и коллективные действия выступают средством реализации этой активности и получения соответствующих вознаграждений. Продолжая метафору с «топливом», можно сказать, что достижение успеха в управленческой деятельности в разных культурных контекстах обеспечивается, по-видимому, примерно одним и тем же «психологическим топливом». Однако процесс его переработки носит зачастую весьма специфический (т. е. культурно-детерминированный) характер.

Поскольку обе стратегии мотивации одинаково важны, можно по своему желанию использовать любую из них. Это знание может оказаться полезным в работе менеджеров и руководителей различных уровней. По высказываниям и поведенческим реакциям своих подчиненных каждый менеджер может легко определить, что люди, с которыми он взаимодействует, следуют различным стратегиям мотивации. Например, на одних людей чаще действуют слова одобрения, премии, награды и всяческие льготы. Они говорят о своих целях и устремлениях, о том, что хотят получить, приобрести или достичь. В работе с ними опытный менеджер будет использовать привлекательные стимулы, направленные на достижение желаемого результата. В таком случае перед ними надо ставить четкие цели, определять ориентиры, поощрять хорошие результаты.

В жизни тех людей, которые следуют в своем поведении стратегии избегания, похвала и награда играют весьма незначительную роль. Их стимулирует представление о необходимости обходить неприятные и нега-

тивные ситуации. Они будут лучше работать при наличии угрозы увольнения или других неприятностей. Однако постоянное упоминание о возможных неприятностях, которые ожидают их в будущем, может притупить чувства таких людей, и тогда они могут просто самоустраниться или поменять место работы. Люди же, ориентированные на достижение, идут прямо к цели, не жалея усилий для получения желаемого результата.

2. Технологии формирования и развития мотивации достижения

В настоящее время в современной психологии существует ряд исследований, посвященных проблеме формирования и развития мотивации достижения. Большой интерес в связи с этим представляет работа Х. Хекхаузена, описывающая возрастные показатели развития мотивации достижения. Он отмечает, что основа поведения, направленного на достижение, складывается между 3 и 13 годами. Анализируя связь между деятельностью и мотивом достижения, Х. Хекхаузен выделяет такие группы показателей общего возрастного развития мотивации достижения, соответствующие трем мотивационным детерминантам деятельности: привлекательность успеха и неудачи; личностный стандарт; тип атрибуции [307].

Первая и раньше всего наблюдаемая группа показателей развития мотивации достижения связана с реакцией на результат собственной деятельности. Эти показатели формируют когнитивные предпосылки переживания успеха и неудачи и, тем самым, привлекательности обоих событий, придаваемой им каузальной атрибуцией. Вторая группа показателей связана с когнитивными предпосылками формирования личностных стандартов в смысле формирования сбалансированного уровня притязаний. Третья группа показателей создает когнитивные предпосылки для формирования типа атрибуции.

Все эти показатели развития, связанного с возрастом, задаются логикой лежащих в их основе отношений индивида со средой и отражают общие тенденции развития мотивации достижения. При наличии подобных данных возникает вопрос о причинах имеющихся различий в выраженности мотивов достижения у представителей одной возрастной группы. В силу этого обстоятельства Х. Хекхаузен выделяет также группу показателей развития индивидуальных различий мотивов достижения:

- индивидуальные различия в привлекательности успеха и избегания неудачи;

- преобладающие личностные стандарты;
- индивидуальное предпочтение типа атрибуции.

Следует отметить, что причины различий он связывает не с темпами индивидуального развития, а с его качественными показателями. При этом речь идет о различиях, которые не могут быть непосредственно отнесены к неравномерности общего развития, а относятся к специфическим воздействиям социальной среды [307].

Д. Мак-Клелланд утверждал, что мотивация достижения может развиваться и в зрелом возрасте, в первую очередь, путем обучения. Следовательно, этот процесс продолжается в период формирования профессионального самосознания у студентов и в процессе выбора ими образовательного маршрута. Судя по результатам исследования этой проблемы, мотивация достижения может развиваться также в контексте профессиональной деятельности, когда люди непосредственно почувствуют все преимущества, связанные с достижением желаемого результата. В связи с этим требуется уделять особое внимание не только системе мотивации студентов во время обучения в вузе, но и созданию условий для их самореализации. Адекватная мотивация достижения может формироваться и конструктивно реализоваться лишь в условиях сотрудничества с преподавателями и, в первую очередь, их позитивного реагирования на успехи и оказания поддержки во время неудач.

Исходя из этого, он выделил следующие этапы мотивационного тренинга, а следовательно, и развития мотивации достижения:

1. Изучение и отработка синдрома достижения.
2. Самоанализ.
3. Формирование стремления и умения ставить перед собой высокие, но адекватные цели.
4. Социальная поддержка [179].

Каждая из групп состоит, в свою очередь, из совокупности более конкретных воздействий. Следует также акцентировать внимание на выводах, сделанных Д. Мак-Клелландом в результате апробирования программы по развитию мотивации достижения. «Чтобы изменение мотива достижения

сохранялось в поведении длительное время, необходимы внешние возможности реализации этого мотива; в случае деятельности, лишенной самостоятельности, такие возможности слишком ничтожны» [179]. К подобным выводам приходит и Х. Хекхаузен: «Соответственно максимальное изменение мотива достижения достигается при наличии двух условий: 1) максимального диссонанса между первоначальной мотивацией и целями, преследуемыми программой курса; 2) длительного опробования новых поведенческих возможностей, возникших после окончания курсов развития мотивации достижения. Воздействие на изменение мотива будет эффективным в том случае, когда оно не прекращается и приобретает устойчивость, если длительное время сочетается с соответствующим изменением поведения» [307].

Следующий этап исследований в области развития мотивации достижения связан с появлением программ, основанных на теоретико-атрибутивных разработках, а именно – на промежуточных когнитивных процессах атрибуции успеха, неудачи и самооценки. В этом направлении интересна работа ученого Р. де Чармса. Он рассматривает переживание мотива достижения как стержневой феномен, чувство причастности и, исходя из этого, намечает и осуществляет программу изменения мотивов достижения в рамках учебных занятий; при этом особый акцент делается на интенциональность действий и личную ответственность за их результат. При этом для развития мотива достижения Р. де Чармс считал необходимым:

1. Ставить перед собой реалистичные, но высокие цели.
2. Знать свои сильные и слабые стороны.
3. Верить в эффективность собственной деятельности.
4. Определить конкретные формы поведения, позволяющие достигнуть своих намеченных целей.
5. Получать обратную связь о достижении цели.
6. Принимать на себя ответственность за свои действия и их последствия и нести ответственность за действия других.

Последовательная реализация этих целей предполагает развитие и укрепление мотивации достижения индивида. Необходимо отметить, что если исследования по развитию мотивации достижения Д. Мак-Клелланда

в основном были ориентированы на развитие когнитивных представлений, то программы, предлагаемые Р. де Чармсом, большое внимание уделяют аффективному или эмоциональному компоненту развития мотивации достижения, а также атрибутивному компоненту – переживанию собственной причастности.

Достаточно эффективны программы развития мотивации достижения, направленные на формирование типа атрибуции, ведущего к улучшению самооценки. Мотив достижения рассматривается как система самооценки, при этом корректирующему влиянию подвергались три детерминанты системы мотивов: процессы формирования уровня притязаний, каузальная атрибуция и самооценка. Эти детерминанты соответствуют рассмотренным выше показателям развития индивидуальных различий Х. Хекхаузена. Программа включает в себя следующие этапы:

1. Испытуемым объясняли обусловленные ориентацией на неудачу переживания и поступки (в том числе использовались диагностические методики).
2. Противопоставляли позицию индивидов, ориентированных на успех, причем особо выделяли различия в каузальной атрибуции.
3. Испытуемых обучали сценариям действий, ориентированных на успех индивидов, которые закрепляли в ролевых играх.

Авторы подобных программ пытались воздействовать на три детерминанты: через разучивание желательных образцов поведения, похвалу и знаки уважения, обучение на примере ведущего программы, а также с помощью самонаблюдения, протоколирования и вербализации всех собственных мотиву достижения поведенческих и когнитивных элементов. Методы формирования мотивации достижения сводились к следующим процедурам: психолог или специально подготовленные педагоги поясняли студентам, как размышляет, говорит и действует человек с высокоразвитой мотивацией достижения. Были разработаны также разнообразные практические курсы проведения тренинга мотивации достижения (учебные фильмы, специальные игры, буклеты с тематическими разъяснениями).

Следует отметить и программы по обучению типу атрибуции, ведущему к преодолению выученной беспомощности. В работах К. Двек модифицировано поведение школьников, у которых она была ярко выражена,

благодаря одной из двух программ. Испытуемые, занимавшиеся по первой программе, время от времени терпели неудачи; их заставляли почувствовать ответственность за свой провал, приписывая последний недостаточным усилиям. Вторая программа следовала стратегии положительного подкрепления, и дети всегда добивались успеха. При такой стратегии впоследствии не наблюдалось никакого улучшения деятельности достижения и ее результатов. В то время как в первой группе испытуемые демонстрировали улучшение своих достижений, а в ситуации неудачи чаще, чем раньше, объясняли ее недостаточными усилиями [337].

В дополнение к сказанному выше рассмотрим определение соответствующей интеракции у школьников Р. Бернсом. В книге «Развитие Я-концепции и воспитание» он специально выделяет образ первоначальной мотивации к учению, помощь в формулировании его целей и задач, готовность поделиться опытом преодоления трудностей, активное участие в групповом взаимодействии и эмпатию [29]. Именно при таком отношении к детям можно избежать обучения в форме рутинного занятия, когда усвоение знаний происходит в основном в обязательном порядке, а не по желанию. В рамках недирективной педагогики допускается целенаправленная коррекция сложившихся мотивов, а также формирование новых мотивационных образований. Так, почти все дети, которые брали участие в тренинге, начали связывать будущую карьеру с школьными успехами.

Русские и украинские психологи к процессу развития мотивации достижения подходят с позиций личностно-деятельностного подхода. Они подчеркивают, что активная субъектная позиция является значимым фактором развития и трансформации мотивации достижения. «Способ, программа и конкретные жизненные цели, которые оцениваются индивидом как оптимально удовлетворяющие потребности и в отношении которых предпринимаются намерения к достижению, – это и есть система мотивов личности», – пишет известный украинский ученый С.С. Занюк [99, с. 57].

Говоря о развитии мотивации достижения, многие исследователи имеют в виду, прежде всего, формирование активной жизненной стратегии, выработку модели поведения, ориентированной на достижение успеха и целей деятельности. Так, К.А. Абульханова-Славская, исследуя активность личности как субъекта деятельности, пишет: «Личность посредством

своей активности находит предметы, условия и ситуации удовлетворения потребностей, регулирует отдельные действия и поступки и определённым образом категоризирует, моделирует, преобразует действительность. Активность в широком смысле слова – это присущий личности способ организации жизни, регуляции и саморегуляции на основе интеграции потребностей, способностей, отношений личности к жизни, с одной стороны, и требований к личности общества и обстоятельств – с другой» [3, с. 44]. При этом она выделяет следующие признаки активной жизненной стратегии личности:

- выбор способа жизни;
- умение разрешать противоречие «хочу – имею»;
- творческий поиск и создание условий для самореализации.

В результате исследований российских ученых Н. Бордовской и А.А. Реана установлено [38], что мотивация достижения успеха носит, вне всякого сомнения, позитивный характер. При такой мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, позитивных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха. Она, вместе с познавательными интересами, является наиболее ценным мотивом. Люди, мотивированные на успех, ставят перед собой главную позитивную цель, достижение которой будет рассматриваться ими как успех. Они ищут такую деятельность, активно в нее включаются, выбирают возможности для достижения поставленной цели. Им присуще ожидание успеха, они уверены в нем. Работа у них вызывает позитивные эмоции.

А вот мотивация боязни неудачи принадлежит к негативной сфере. При этом типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать осуждения, наказания. Ожидание неприятных последствий – вот что определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как достичь успеха. У неуспешных студентов мотивация достижения успеха, а также мотив получения высокой оценки не развиваются. Но у них выразительно определяется другая тенденция – мотивация избегания неудачи.

От того, какое значение он приписывает результатам в определенной сфере, зависит выбор той деятельности, которой он стремится заниматься.

Говоря о развитии мотивации достижения успеха, многие исследователи имеют в виду, прежде всего, формирование активной жизненной стратегии, выработку модели поведения, ориентированной на успешное достижение целей деятельности. В связи с этим представляют интерес результаты исследования, проведенного Л. М. Митиной и направленного на развитие характеристик конкурентноспособной личности с помощью специально разработанной психологической технологии. В качестве основного психологического условия развития личности она рассматривает повышение уровня самосознания. При этом отмечает, что психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося конкурентноспособного профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная направленность, компетентность и гибкость [193].

Л.М. Митина выделяет четыре стадии преобразования личности и поведения: подготовка; осознание; переоценка; действие. Они объединяют основные процессы развития личности: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). Данная модель предполагает их преобразование, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю.

Е.В. Козиевская рассматривает феномен мотивации достижения во взаимосвязи с профессиональной деятельностью индивида. В качестве основного критерия мотива достижения понимается образ того качества профессиональной деятельности, которое стало потребностью значимым для человека. Основным фактором, оказывающим влияние на развитие мотивации достижения, является, по её мнению, профессиональная самооценка. При этом Е.В. Козиевская разрабатывает функциональную структуру процесса развития мотивации достижения под влиянием самооценки в виде следующих этапов:

1. Проблематизация прежней системы мотивации достижения под влиянием отрицательного отношения к соответствию реального и идеального образов «Я – профессионал».
2. Планирование изменений в системе мотивации достижения, осуществляемой на основе идеального образа «Я – профессионал».
3. Реализация этих изменений.

4. Закрепление вновь возникшей системы мотивации достижения на основе положительного отношения к соответствию реального и идеального образов «Я – профессионал».

Таким образом, в основе развития мотивации достижения, по мнению Е. В.Козиевской, лежит процесс моделирования успешного идеального образа «Я – профессионал» и формирование реалистичных представлений человека о себе, наиболее соответствующих идеальному образу.

Е. Е. Лушникова выделяет следующие функции мотивации достижения в обучении: познавательная функция (стремление к приобретению необходимых знаний); эмоциональная функция (влияние эмоций на учебную деятельность); интегративная (система самооценок и оценок достигнутого результата). Автор отмечает, что формирование мотивации достижения требует построения системы педагогических средств как множества взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство. Системообразующим фактором такой системы являются цели. Следовательно, основным механизмом, обеспечивающим эффективность процесса развития мотивации достижения является, по её мнению, механизм целеполагания. В дальнейшем на основе мотивов происходит развитие потребности в достижении и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию.

А.В. Сальков в своем исследовании в качестве основы процесса развития мотивации достижения рассматривает уровни ценностного выбора, а именно – возможности реализации осознанного выбора личностью в новой социальной ситуации. Он выделяет следующие типы возможных стратегий:

1. Активно-созидательный, базирующийся на высокой выраженности стремления к успеху и ориентации на привлекательность успеха. Наиболее эффективный тип поведения.

2. Активно-созерцательный, базирующийся на стремлении избегания неудач и ориентации на достижение успеха. В данном случае препятствием для эффективной деятельности будет неуверенность в выборе средств достижения, отсутствие регулярности и систематичности в принимаемых решениях.

3. Неопределенный (вариативный), базирующийся на стремлении к успеху и ориентации на ожидание неудачи. Препятствием для эффективности деятельности является несоответствие этих двух детерминант.

4. Пассивный, базирующийся на стремлении к избеганию неудач и ориентации на привлекательность неудачи. Данный тип наименее эффективный, характеризуется абсолютно пассивной жизненной позицией [264].

Анализ описанных выше моделей позволяет выделить следующие подходы к формированию и развитию мотивации достижения в зарубежной психологии: эмоционально-когнитивный (Д. Мак-Клелланд); атрибутивно-поведенческий (Б. Вайнер, К. Двек, Х. Хекхаузен); личностной причастности (Р. де Чармс). В русской и отечественной психологии можно выделить такие подходы: повышение уровня самосознания (Л.М. Митина); изменение профессиональной самооценки (Е.В. Козиевская); целеобразование (Е.Е. Лушникова); ценностно-смысловая направленность (А.В. Сальков). При этом каждый из подходов делает акцент на преобладании мотива достижения успеха над мотивом избегания неудачи.

Таким образом, в качестве основных критериев формирования и развития мотивации достижения выступают выраженность мотивационных, когнитивных, эмоционально-оценочных, атрибутивных и поведенческих характеристик личности. Это обстоятельство легло в основу разработки программы и модели развития мотивации достижения М.В. Кондратьевой. Автором были выделены блоки, которые соответствуют уровням процесса развития мотивации достижения [135].

Первый уровень предполагает воздействие на когнитивные компоненты. Изменение представлений на уровне имеющейся информации и существующих знаний является самым первым и необходимым этапом развития мотивации достижения. Получение информации о достижении успеха, расширение кругозора, ознакомление с множеством вариантов успешного достижения цели является изначальным условием включения индивида в деятельность достижения. *Второй уровень* развития мотивации достижения предполагает воздействие на эмоционально-оценочный блок. Эмоциональное переживание и аффективная окраска ситуаций достижения успеха и столкновения с неудачей.

Наличие мотива достижения показывает, насколько человек стремится к самореализации своих возможностей. В связи с этим представляет интерес системная модель процесса мотивации достижений Т.О. Гордеевой. В её основе лежат такие компоненты: стремление к мастерству (ориентация в любой работе на свой стандарт качества), стремление к соперничеству (соревнование и лидерство), стремление к работе (удовлетворенность от хорошо выполненной работы) [57].

Представляют интерес работы украинского ученого С.С. Занюка [99], в которых он раскрывает структуру мотивации достижения и признаки, которые позволяют судить о её наличии. Им предложена процедура активизации мотивации достижения (подкрепление, самоподкрепление, создание благоприятных условий). Автор делает вывод, что мотивация достижения выявляется во многих аспектах личностного роста и является относительно устойчивым образованием. Однако она также представляет собой динамическую систему, которая начинает функционировать во взаимодействии с другими ситуативными условиями, которые и стали предметом его изучения.

В исследованиях психологов, изучающих эту проблему, используются различные методы формирования мотивации достижения и виды тренингов. Ими разработаны курсы мотивационного тренинга, которые способствуют повышению активности и инициативности, переходу от тактики избегания неудач к тактике мотивации достижения. Среди них следует сказать о мотивационном тренинге Е.В. Сидоренко. По мнению автора, он должен объединять в себе стихийность и спонтанность вместе с системностью [269].

Цель мотивационного тренинга – овладение методами создания и усиления мотивации достижения. Для этого необходимо создание такого пространства, в котором активизируются важные для работы личные мотивы, а также создание условий, в которых усиливается энергия активизированных мотивов. После тренинга повышаются решительность людей и их уверенность в правильности своих действий, ожидание успеха, сбалансированность уровня притязаний. Наиболее эффективной можно считать комплексную методику, которая включает несколько методов: анкетный, экспериментальный, наблюдения, беседы, «независимые характеристики»,

анализ результатов деятельности. Каждый из подходов делает акцент на преимуществе мотива достижения над мотивом избегания неудач.

В содержательно-психологическом плане мотивация достижения является своего рода интерпретационным «ключом» к пониманию природы уровня притязаний, стремления к повышению самооценки, тактико-стратегическому подходу конкретных индивидов при выстраивании ими способов принятия ответственных решений и регуляции деятельности активности. Уровень притязаний играет заметную роль среди механизмов психической причинности поведения и одновременно проявления ее самосознания. Понятие это появилось в результате опытов в лаборатории К. Левина, где его сотрудник Ф. Хоппе раскрыл феномен уровня притязаний. По сути, это выбор на шкале трудностей, с которыми постоянно сталкивается человек в жизни, выполняя те или иные задания. При этом сложная взаимосвязь доступности и привлекательности жизненных или экспериментальных заданий определяется именно притязаниями субъекта, т. е. его запросами, претензиями, амбициями. Все это проявляется как следствие актуального аффективного состояния, чем и обусловлен выбор в одних случаях сложных заданий, а в других – легких, когда можно ощутить либо радость от преодоления трудности, либо удовлетворение от того, что предпочитая несложное задание, не терпишь неудачи.

В многочисленных исследованиях по этой проблеме обнаружена динамика уровня притязаний. Она зависит от различных факторов: трудности предъявляемых заданий, степени вовлеченности в деятельность, принятой субъектом шкалы соотнесения и др. Но главное – это перемены, зависящие от переживания успеха или неудачи: большинству людей свойственна тенденция к повышению уровня притязаний после положительного результата и снижению при отрицательном результате. Правда, такое естественное, логически обоснованное поведение наблюдается не всегда.

Проблема заключается в том, что мотивация типа «достижение – избегание» иногда носит акцентуированный характер. Уже в опытах Ф. Хоппе проявилась некоторая устойчивая доэкспериментальная тенденция, которую он назвал уровнем *Я* (т. е. завышенный или заниженный уровень притязаний). Именно это обуславливало неадекватный выбор испытуемыми предлагавшихся в исследовании заданий. Его причина – в существен-

ном расхождении самооценки личности с реальными и даже скрытыми ее возможностями. Неудачи в таких случаях неизбежны, но ради сохранения привычной самооценки субъект может их игнорировать, подсознательно отвергая все, что нарушает сложившийся Я-образ.

Специфическая мотивация, проявляющаяся в чрезмерных или, наоборот, недостаточных притязаниях и в связанных с этим самоуверенностью или особой осторожностью, чаще проявляется, когда человек сталкивается с ситуацией средней трудности, т. е. когда вероятность успеха или неудачи находится в пределах 50 %. К таким именно ситуациям можно отнести гипотезу Дж. Аткинсона о повышении субъективной вероятности успеха в повторной попытке, если предыдущая оказалась удачной. В этом случае субъект скорее поставит перед собой более сложную задачу, чем будет стремиться к продолжению того, что уже успешно выполнялось ранее. Поэтому внимание сосредотачивается преимущественно на достижении все более высоких рубежей. Такое поведение характерно для тех людей, которые хотели бы обладать властью, высшим мастерством, превзойти конкретного партнера, иметь коммерческий успех, занять более высокую должность и т. д. При этом человек не останавливается на достигнутом, а вкусив радость успеха, все время претендует на большее [13].

Существуют специальные механизмы мотивации, обуславливающие реализацию поставленного намерения и выполнение соответствующего действия. Процессы мотивации не сводимы ни к отдельно взятому мотиву, ни к мотивационной тенденции действия, возникающей при выборе цели, но включают качественно новый уровень мотивации, регулирующий, контролирующий реализацию намерения. Такими механизмами являются: рациональные стратегии, различные самоинструкции, эмоциональные воздействия, контроль ситуаций, контроль распределения времени.

При этом испытуемые с мотивом стремления к успеху используют следующие способы самоконтроля: 1) рациональную стратегию, направленную на повышение значимости практической активности – действия; 2) самоинструкции, обязывающие удерживать направленность познавательных и эмоциональных процессов на актуальной ситуации; 3) эмоциональный контроль, направленный на активацию (гнев, недовольство собой и т.п.). Испытуемые с мотивом избегания неудачи используют иные спо-

собы самоконтроля: 1) рациональные стратегии, обесценивающие значимость общей цели; 2) самоинструкции, обязывающие не отвлекаться на неактуальные аспекты ситуации; 3) эмоциональный контроль, направленный на релаксацию (успокоение, самоуверенность и т.п.).

Преобладание той или иной мотивации всегда сопровождается различиями в выборе степени трудности поставленной цели. Те, кто мотивирован на успех, предпочитает цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Мотивированные на неудачу разделяются на две подгруппы: одна из них нереалистично занижает, а другая – завышает степень трудности цели.

Экспериментальные исследования показали, что одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения является мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, которая складывается из оценки её значимости и общей компетентности в ситуации достижения. Интенсивность мотивационной тенденции меняется в зависимости от этих параметров как у испытуемых с мотивом достижения, так и с мотивом избегания неудач. «Эмоциональные переживания, – пишет В.К. Вилюнас, – являются единым представителем мотивационных процессов на уровне психического отражения той системы сигналов, которые открываются субъекту, указывая на соответствующие этим сигналам предметы и влияние» [44].

Особенностью мотивации человека является двухмодульное позитивно-негативное её построение. Эти две модальности проявляются как два вида эмоциональных переживаний: удовольствия или страдания. В поведении человека практически одновременно проявляются мотивационные тенденции разного происхождения. В связи с этим стремление к цели является суммарным выражением его ожидания успеха или неудачи. Эмоции успеха/неуспеха служат «универсальным механизмом», который подключается к процессу регуляции деятельности и сообщает индивиду о достижении цели и оправданности затраченных усилий.

Успешное выполнение деятельности возможно только при условии сильной мотивации, которая означает настойчивость в достижении желаемого результата. Строить планы и программы ещё недостаточно для достижения успеха. Они часто не реализуются, потому что человеку не хватает целеустремленности, смелости, и он не имеет соответствующей моти-

вации для их реализации. Для этого необходимо мотивационное напряжение, связанное с постановкой цели и усилиями, затраченными на её достижение. При этом, если мотивация слишком сильная, повышается уровень активности и напряжения, вследствие которого эффективность работы снижается. Это связано с возникновением неконтролируемых эмоций (волнение, стресс и т.п.).

Экспериментально установлено, что существует оптимальный уровень мотивации, при котором можно достичь желаемых результатов. При слабой и чрезвычайно сильной мотивации эффективность деятельности не такая высокая, как при оптимальном. Такую зависимость называют законом Йоркса – Додсона, в соответствии с которым вместе с интенсивностью мотивации результаты деятельности сначала повышаются, а потом после достижения максимума, понижаются. Уровень мотивации, при котором деятельность осуществляется максимально успешно, называют оптимумом.

Таким образом, большую роль в процессе формирования и развития мотивации достижения студентов играют их потребности, единство аффективно-когнитивных процессов, представления о целях или намерениях, уровень притязаний и т.п. Это сложная структурированная динамическая система, которая включает как реальное *Я*, так и процесс его развития и саморазвития. Они в значительной мере обусловлены качеством подготовки студентов в высшем учебном заведении. Такая постановка проблемы требует не только творческой организации педагогического процесса, но и создания педагогических условий для формирования направленности студентов на успешную профессиональную деятельность.

Эта проблема была предметом исследования Л.Н. Грень, в которой она изучала влияние мотивации достижения на потенциал студентов. Для диагностики уровня мотивации был использован тест-опросник МУН А. Реана (см. приложение 6). При этом установлено, что для студентов с высоким уровнем мотивации достижения характерно глубокое осознание зависимости своего профессионального успеха от самопознания, самосовершенствования, самоконтроля. Это приводит к активизации целенаправленного поведения и активизации усилий, направленных на достижение желаемого результата, а также способствует формированию воодушевля-

ющих убеждений, веры в самого себя, повышению самооценки и способности самопрограммирования на успех. Для студентов с высоким уровнем мотивации достижения характерны наличие самообладания, силы воли, самоконтроля и ответственности за свои действия, что неизменно способствует повышению их успешности при решении познавательных и профессиональных задач.

Студенты с мотивацией избегания неудач малоинициативны, что проявляется в низкой успеваемости, слабом стремлении к достижению успеха. Среди них больше всего студентов, которые не удовлетворены выбором будущей профессии и ничего не делают для достижения успеха в ней, а некоторые даже не думают об этом. Для них характерны ограничивающие убеждения, поэтому они избегают ответственных заданий, ищут повод отказать от них. Эти студенты строят планы только на близкую перспективу и боятся это делать на долгосрочную, не зная стратегии и тактики постановки целей и их достижения. В этой группе студентов слабее развита сила воли, рефлексивные и коммуникативные способности, особое умение находить общий язык с людьми. Они не уверены в себе и в том, что достигнут успеха в жизни. Среди них больше всего недовольных собой.

Как свидетельствуют результаты исследования, рост потенциала студентов в процессе целенаправленного формирования мотивации достижения успеха позволяет им эффективно самореализовываться посредством оптимальной стратегии поведения, развивая при этом аксиологический, компетентностный, личностный, поведенческий, рефлексивный, коммуникативный и эмоционально-волевой компоненты собственной личности [60]. Это позволяет прийти к выводу о том, что мотивация достижения успеха аккумулирует в себе все факторы, благотворно влияющие на личностное развитие студента, и является доминирующей в системе формирования направленности на успешную профессиональную деятельность.

Доминанта, как известно, является мотивацией, ориентацией, установкой, ведущей потребностью личности в реализации той или иной направленности, будучи мощным активатором деятельности. Учение о доминанте создано А.А. Ухтомским [297], который утверждал, что она является центром, вокруг которого группируется вся деятельность, поведение, творчество человека. По А.А. Ухтомскому, самой важной для челове-

ка является доминанта постоянного нравственного совершенствования, творчества, поисков истины. Поэтому она является одним из важнейших механизмов самовоспитания. Он не только утверждал тезис о возможности и необходимости создания и управления доминантами поведения и психического развития, но и дал конкретные рекомендации относительно их воспитания и коррекции.

В процессе эксперимента было выделено шесть последовательных этапов актуализации и усвоения мотива достижения успеха:

- 1) привлечение внимания к содержанию курса;
- 2) получение студентами в ходе разнообразных игр и во время выполнения специальных упражнений опыта мышления, поведения, эмоционального реагирования, характерного для высокомотивированных индивидов;
- 3) усвоение студентами специальных понятий, означающих различные компоненты мотива достижения;
- 4) сопоставление данного мотива каждым студентом со своим идеалом, со своими основными духовными ценностями и личное одобрение мотива;
- 5) практическое использование студентами приобретенных знаний в реальных жизненных ситуациях;
- 6) самостоятельное поведение студентов в соответствии с усвоенным мотивом.

Важное место на занятиях уделялось формированию умений и навыков успешного лидера, личного опыта при осуществлении профессиональной деятельности, а также коррекции и развитию мотивационных, эмоциональных, поведенческих установок. Задание тренингов состояло в формировании позитивной оценки своего «Я», направленного воображения, уверенности в себе, управления своими мыслями и чувствами. При этом преподаватели обращали специальное внимание на позитивность общения со студентами, а также на оптимистичность обучения, укрепления веры в себя, свои возможности, что создавало особенную доверительную атмосферу, повышало активность участников.

Во время эксперимента преподаватели постоянно стремились к актуализации у будущих лидеров мотивов достижения: поддерживали их стрем-

ление достичь высоких результатов в деятельности, создавая ситуации успеха, выставя авансовые оценки, подбирая индивидуальные задания и т. д. Ориентированная тематика тренинговых упражнений и заданий: «Успехи в прошлом», «Эмоциональное насыщение», «Новое имя», «Одобрение», «Избегание неудачи», «Сформируй позитивный Я-образ» и т. д. Во время проведения тренингов важным является настрой, особая доверительная атмосфера, активность участников.

Методы формирования мотивации достижения сводились к таким процедурам: психолог или специально подготовленные педагоги объясняли студентам, как рассуждает, говорит, действует человек с высокоразвитой мотивацией достижения. Они пытались влиять на все три детерминанты: посредством изучения желательных образцов поведения, одобрения и знака уважения, обучения на примере ведущего программы, а также с помощью самонаблюдения, составления протокола и вербализации всех релевантных мотиву достижения поведенческих и когнитивных элементов. Также предлагали студентам написание сочинений соответствующей профессионально ориентированной тематики («Моя мечта и пути ее достижения» «Что необходимо для достижения успеха и что я делаю для этого», «Моя будущая карьера» и т. д.). Предполагается, что использование студентами в ходе написания сочинений соответствующих знаний, полученных во время чтения лекций, и научных категорий, которые при этом использовались, интенсифицирует развитие соответствующих мотивационных образований (в частности, потребности достижения и мотивации учения). Большую роль преподаватели уделяли созданию на занятиях проблемных ситуаций и трудностей, которую они не могут преодолеть с помощью имеющегося у них запаса знаний.

Разработанное и экспериментально проверенное научно-методическое обеспечение формирования мотивации достижения успеха у студентов способствовало осознанию ими значимости профессионального успеха, четкого определения своих потребностей, интересов, ценностей, возможностей, а также формированию у будущих специалистов позитивной мотивации и уверенности в своей самоэффективности. Перспективными для этого является создание ситуаций успеха в учебно-познавательном процессе.

3. Создание ситуаций успеха

Для достижения поставленных целей в образовательном процессе необходима разработка его организационно-содержательной модели, в которой на каждой ступени должны создаваться условия для формирования успешности, социального оптимизма обучающихся. Это предполагает проектирование и реализацию на практике такой педагогической системы, которая была бы адекватна когнитивным и эмоционально-волевым состояниям учащихся, что требует использования технологий создания ситуаций успеха. Ситуация успеха – это целенаправленный, специально организованный комплекс условий, позволяющий достичь значительных результатов в деятельности учащегося, которые сопровождаются позитивными эмоциональными, психологическими переживаниями [21].

Концепция создания ситуаций успеха была предложена в 80-е годы прошлого столетия группой ученых, которыми руководил А. С. Белкин. Они исходили из того, что чувство переживаемого успеха способствует развитию уверенности человека в себе, повышению его самооценки, собственной значимости. Оно может коренным образом изменить состояние учащегося, ритм и стиль его жизнедеятельности, взаимоотношений с окружающими. Таким образом, состоявшийся успех предусматривает оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности [21, с.81].

Ситуация успеха, по мнению В.А. Сластенина, стимулирует учебную деятельность. Надежным путем создания такой ситуации он считает дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи обучающимся при ее осуществлении. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех становится устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности, её резервы и потенциал.

Результаты исследований, проведенных в педагогических коллективах, где активно используются технологии создания ситуаций успеха, свидетельствуют о том, что успех в том или ином виде деятельности является активным формирующим началом. Переживание радости, удовлетворения,

признания сглаживает аффективные реакции, последствия конфликтных ситуаций. При этом состояние успеха – это эмоциональная удовлетворённость человека процессом и результатами своей деятельности, а также своим социальным статусом и ролью в коллективе. Оно создаёт отношения позитивного сотрудничества между студентами и преподавателями.

В процессе теоретического и практического поиска эти коллективы создают условия для полноценного развития обучающихся благодаря удовлетворению их потребности в самореализации и самоутверждении. Они строят свою образовательную систему исходя из положения о том, что для развития человека необходимо постоянное стимулирование и направленное педагогическое подкрепление. Достижение успеха рассматривается как получение конкретного результата, признанного значимым для индивида. Поэтому создание ситуаций успеха – необходимое условие процесса обучения и воспитания, способ формирования и развития мотивации достижения учеников.

Известно, что важным условием творческого развития человека является вера в свои силы, что невозможно без получения опыта достижения и переживания успеха. Организуя ситуации успеха и различные мероприятия, в которых может проявить себя каждая личность, педагоги оказывают помощь в её саморазвитии. В связи с поставленными задачами в этих коллективах разрабатывается психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, которое обеспечивает условия для успешной деятельности субъекта обучения, формирования его социального оптимизма. Авторами был сделан вывод о том, что создание целенаправленных ситуаций успеха является способом активизации личностного потенциала тех, кто обучается.

Организация сотрудничества между преподавателями и учащимися, создание отношений доверия и взаимопонимания, переживание радости и успеха активизируют процесс обучения, формируя уверенность в себе и уважение друг к другу. Это позволяет преподавателю ориентироваться на успех студента и создавать специальные ситуации, способствующие переживанию им эмоционального подъема. Такое сотрудничество способствует личностному росту обучающихся, а также даёт возможность реализовать

одну из главных задач учебно-воспитательного процесса – помочь им осознать свои возможности и поверить в себя.

Известно, что возраст от 18 до 25 лет является одним из наиболее сенситивных периодов, который характеризуется наиболее высокой степенью принятия социального и профессионального опыта, активизацией памяти, внимания, мышления. Этот возраст является благоприятным для формирования качеств успешного специалиста. По мнению Б. Г. Ананьева, который внес большой вклад в изучение студенчества, изменение мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, – выделяют этот возраст как центральный период формирования характера и интеллекта [10].

Успешное овладение специальностью означает для студента не только наличие профессиональных знаний и умений, но и его собственный личностный рост. Большую роль при этом играет процесс самопознания и профессионального самоопределения. Студент в процессе обучения имеет благоприятные возможности для понимания самого себя, смены своей «Я-концепции», саморазвития и самосовершенствования. Коррекция Я и его позитивное подкрепление помогает студентам преодолеть внутренние барьеры и способствует их личностному росту.

Эффективность подготовки будущего специалиста, реализация его личностного потенциала связана также с формированием способности студентов к самооценке, самопрограммированию, самоконтролю, саморазвитию и самосовершенствованию. Этому способствует организация систематического мониторинга его личностного и профессионального развития с помощью анкетного опроса. Необходимо выявить параметры, измеряя и анализируя которые, преподаватель может следить за процессом обучения, моделировать его содержание, оценивать его эффективность.

Г.В. Никишина, Л.В. Чуприна предложили перечень качеств личности, способствующих или препятствующих достижению успеха, которые приведены в табл. 2.4. Данные качества положены ими в основу программы конструирования содержания образования, а также психолого-педагогического сопровождения учебного процесса [209].

Таблица 2.4 – Качества личности, способствующие или препятствующие достижению успеха

Качества личности, способствующие достижению успеха	Качества личности, препятствующие достижению успеха
Интернальность – высокая ответственность за жизненные ситуации, рассмотрение себя, своих действий как источник и причину успехов и неудач	Экстернальность – процесс и результат рассмотрения внешних факторов в качестве причин и источников собственных успехов и неудач
Средний или высокий уровень потребности в достижениях	Низкий уровень потребности в достижениях
Умеренная личностная тревожность	Низкая или высокая личностная тревожность
Адекватная самооценка	Завышенная или заниженная самооценка
Общечеловеческие ценности – доброта, гуманизм, справедливость, сострадание по отношению к ближним	Эгоизм, подозрительность, закрытость, ориентация на собственное <i>Я</i>
Высокий уровень физического и психологического здоровья	Низкий уровень физического и психологического здоровья
Высокий или средний уровень коммуникативных умений	Низкий уровень коммуникативных умений
Умения самостоятельной оценочной и рефлексивной деятельности учащихся	Низкий уровень рефлексивных и оценочных умений
Интегрированное качество – социальный оптимизм, стремление к достижению успеха	Интегрированное качество – социальный пессимизм

Цель любой педагогической системы – достижение успеха и самореализация, как обучающимся, так и преподавателем. Программа индивидуализированной педагогической помощи со стороны преподавателя осуществляется с помощью постановки целей и задач, создания той или иной ситуации успеха, выбора форм, методов и приёмов, которые бы активизировали потенциально существующие положительные качества личности. Известно, что необходимыми условиями успешности в любой деятельности являются также духовное здоровье и эмоциональное благополучие человека. «Сфера интеллектуальной жизни тесно сливается со сферой моральной, и каждая неудача в обучении воспринимается как горькая неприятность», – писал В.А. Сухомлинский [285, с. 588]. Учитывая это, основную задачу педагога он усматривал в том, чтобы постоянно развивать у детей положительное чувство удовлетворения учением, чтобы из того чувства возникло и утвердилось эмоциональное состояние – страстное желание учиться

Для этого педагог должен организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы, удовлетворяя природные потребности учеников в познании окружающего мира, общении и самореализации, обеспечить получение ими положительных эмоций. Переживание радости, успеха – явления, которые вызывают чувства самодостаточности, психологической комфортности, эмоциональной стабильности. Целенаправленно создавая такие ситуации, учебное заведение закладывает фундамент этичной и духовной стойкости личности, способной противостоять жизненным невзгодам. Для этого надо побуждать обучающихся к активной деятельности, создавать такие условия, которые дадут им возможность ощутить вкус победы над трудностью, формировать у них убеждение в том, что им все по силам, что они владеют неограниченными возможностями духовного и физического роста. При этом понимание мотивов своих действий побуждает обучающихся ставить перед собой цели и не жалеть усилий для их достижения. Это повысит самооценку и уверенность в себе, помогая студентам утвердиться в выполняемых ими видах деятельности.

Достижение успеха в учебной деятельности затруднено рядом обстоятельств, среди которых можно назвать недостаток знаний и умений ученика, психологические и физиологические особенности его развития, слабую

саморегуляцию и др. Поэтому создание ситуации успеха необходимо для субъективного переживания обучающимися удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной работы. В этом случае ситуация успеха является своеобразным «пусковым механизмом» дальнейшего развития личности. Создавая целенаправленно воспроизводимые ситуации проживаемого успеха, вуз таким образом закладывает фундамент нравственной и духовной устойчивости личности, готовой к творческой самореализации и способной противостоять жизненным невзгодам.

Развитие установок на достижение успеха предусматривает приобретение опыта совместной деятельности преподавателей и студентов в достижении образовательных целей. Технологически эта помощь обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемыми вербальными и невербальными средствами. При этом подбадривающие слова и мягкие интонации, мелодичность речи и корректность обращений так же, как открытая поза и доброжелательная мимика, создают в их сочетании благоприятный психологический фон, помогающий студентам справиться с поставленной перед ними задачей.

Для достижения желаемых результатов используют различные ситуации успеха: «Снятие страха», «Персональная исключительность», «Оценка», «Авансирование успешного результата», «Внесение мотива», «Мобилизация усилий или педагогическое внушение», «Ориентация на другого», «Персональная ответственность» и другие. Примером могут служить видео-уроки, уроки-тренинги по выявлению мотивации достижения, открытые уроки с дальнейшим анализом и самоанализом, познавательно-воспитательные мероприятия и т. п.

Таким образом, авторами был сделан вывод о том, что создание целенаправленных ситуаций успеха в образовательном просторе является способом активизации личностного потенциала тех, кто обучается. Важную роль при этом выполняет педагог. В этой модели раскрывается идея, в соответствии с которой развитие человека в обществе, преобразование социального в индивидуальное происходит в процессе совместной деятельности взрослых и детей. Эти принципы реализуются также в новом демократичном направлении — педагогике сотрудничества, которая в некоторых

научных источниках называется педагогикой толерантности, а ученый-педагог И.Ф. Зязюн назвал её «педагогика добра» [70]. Профессионально-педагогическое сотрудничество – это система приемов органичного социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся, содержанием которой является обмен информацией, познание друг друга, организация и коррекция их отношений в коллективе, обмен ролями, совместные переживания. Реализация такого обучения предполагает использование знаний психологии преподавателями, понимания роли психологии в учебно-познавательном процессе. В настоящее время, как показывает опыт, многие из преподавателей, оставленных сразу после окончания вуза на кафедре, и не имеющих педагогического образования, ощущают острый дефицит знаний основ психологии. В связи с этим необходимо их совершенствование в этой области.

2.5 Формирование-организационно-управленческого (поведенческого) компонента лидерского потенциала

1. Управленческая адаптация и факторы на неё влияющие

Работа руководителя – специалиста по организации и управлению деятельностью других людей – требует специальных знаний и предъявляет достаточно жесткие требования к его индивидуально-личностным характеристикам. Получение студентами учебной информации и формирование системы поведенческих навыков в рамках множества учебных дисциплин не гарантируют овладение ими целостной профессиональной деятельностью. Чтобы стать компетентным специалистом, будущему руководителю нужно пройти длительную адаптацию – профессиональную и социальную, включающую межличностное взаимодействие, в которое они вступают в процессе профессиональной деятельности. Этот процесс может быть основан на ведущих личностных новообразованиях, выработка которых необходима во время обучения в вузе для её успешного выполнения.

Труд современного руководителя имеет целый ряд существенных особенностей, которые отличают его от трудовой деятельности непосредственных исполнителей. Это определяется тем, что в основе его профессиональной деятельности лежит постоянное воздействие на своих подчи-

ненных для побуждения их к действиям, которые способствуют достижению организацией успеха. Другими словами, руководитель планирует, организует, мотивирует и контролирует подчиненных, несет ответственность за выполнение поставленных задач, но непосредственно работу выполняют в основном подчиненные. Из этого следует, что управленческая деятельность осуществляется за счет затраченных усилий исполнителей [247, с. 265].

Любая организация состоит из групп людей. Групповое поведение – это совокупность действий и внешних проявлений активности взаимодействующих внутри нее индивидов малых групп и группы в целом. Н.В. Белякова, исследуя социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах, подчеркивала, что именно цели и мотивы группы обуславливают обстоятельства возникновения лидерства. При этом принятые группой лидеры играют важную роль в формировании и изменении групповых целей, мировоззрения, а также в организации структуры и совместной деятельности членов группы.

Таким образом, роль лидера приобретает решающее значение в организации совместной деятельности группы и в обеспечении эффективности ее работы. Лидер рассматривается как человек, который фокусирует в себе главные ценности группы, способен осуществить достижение групповой цели и обеспечить удовлетворение потребностей членов группы, их ожиданий и интересов. Личность лидера и стиль его поведения как доминирующего лица во многом определяет судьбу каждого участника и всей группы в целом. Другими словами, лидеры влияют на социализацию индивидов. Сколь разнообразны люди и группы, столь же разнообразны лидеры и их поведение. Но во всех случаях прослеживается одна закономерность: лидер и стиль его поведения отражают обстоятельства, сущность группы, а также личностные черты не только самого лидера, но и его последователей. Лишь последователи способны усиливать или ослаблять влияние лидера, поэтому лидер, чтобы удержать свою власть, обязан ориентироваться в своем поведении на их мнение.

Л. Якокка так пишет по этому поводу: «Когда речь идет о том, чтобы предприятие двигалось вперед, вся суть – в мотивации людей. Вы можете уметь выполнять работу за двоих, но не в состоянии быть сразу двумя людьми. Вам сле-

дует побудить к деятельности своего подчиненного и заставить его в свою очередь побуждать к деятельности своих подчиненных» [326, с. 81]. Для Л. Якокки «побудить» во многом означает опереться на чисто психологические, неформальные способы. Кроме того, эффективные руководители не только отдают распоряжения и контролируют их исполнение, но и стараются сделать так, чтобы у самого подчиненного возникло желание, побуждение к качественному выполнению полученного задания.

Существенной характеристикой управленческого труда является постоянная необходимость взаимодействия с людьми, которое осуществляется, прежде всего, с подчиненными и направлено на организацию и стимулирование эффективной работы сотрудников. Управленческое взаимодействие по своей форме является весьма разнообразным процессом и может быть реализовано на различных этапах управления. Подробное описание многообразных ситуаций и средств управленческого взаимодействия содержится в книге немецких консультантов и тренеров по управлению Б. Швальбе и Х. Швальбе [317, с.162–163]. Они предлагают обширный перечень инструментальных функций, который, по их же мнению, является далеко не полным.

Итак, деятельность современного руководителя можно охарактеризовать как:

- опосредованную по отношению к результатам работы подчиненных;
- чрезвычайно многоплановую, многоаспектную, имеющую институциональную, процессуальную и инструментальную компоненты;
- фрагментарную и прерывистую, насыщенную большим количеством разнообразных действий;
- протекающую в условиях постоянно меняющейся среды, неожиданно возникающих обстоятельств;
- сильно насыщенную взаимодействием с подчиненными, с другими людьми;
- реализующуюся в условиях выраженного дефицита временных ресурсов и предъявляющую поэтому высокие требования к планированию собственного времени.

Р. Кеттеллом разработана двухфакторная модель лидерства, широко используемая в современной индустриальной социальной психологии. В

соответствии с этой моделью описываются два типа лидерства: фокусированное, предполагающее сплоченность всех членов группы вокруг одного лидера, проявляющего генерализированное лидерство по отношению ко всем задачам (соответствует классу ролей-черт единоличного руководителя); дисперсное (рассеянное), когда лидерство проявляют различные члены группы в зависимости от возникающей задачи (соответствует ролям-типам для разных членов группы) [120, с. 55–81, 96–97].

Для современной практической психологии является чрезвычайно актуальна задача прогностического оценивания успешности адаптации назначаемого руководителя. *Понятие адаптации в психологии личности традиционно применяется к функционированию личностных механизмов, обеспечивающих процесс и результат привыкания, приспособления к новым условиям жизнедеятельности, включая изменения в социальном и организационном окружении.* При этом субъект адаптации подвержен активному воздействию на него окружающей его социально-технологической среды и столь же активно изменяет самого себя для наилучшего соответствия её требованиям. Социально-психологическая адаптация заключается во взаимном приспособлении личностей, групп путем усвоения ролей, норм, способов, форм взаимодействия в определенных условиях.

Особенную значимость имеет эта проблема в ситуации, когда необходимо принять решение о карьерном продвижении сотрудника, назначаемого на руководящую должность впервые. Здесь возникает сразу несколько аспектов адаптации:

- во-первых, стремление избежать возникновения существенных организационных и межличностных трудностей в случае реализации неблагоприятного сценария развития адаптации менеджера (как крайний вариант – его дезадаптации);
- во-вторых, успешная адаптация впервые назначенного на руководящую должность работника создает объективные предпосылки для формирования субъективной уверенности в себе как достаточно эффективном руководителе, в противном случае управленческая дезадаптация приводит, как правило, к устойчиво негативному восприятию себя в роли менеджера.

Необходимо отметить, что адаптация как активное приспособление и достижение равновесия с профессиональным окружением играет важную

роль в становлении всей карьеры работника. Но особенно важен адаптационный процесс для специалиста, назначенного на руководящую должность впервые. Как показали результаты исследования, около 43 % опрошенных руководителей испытывали трудности в самом начале своей управленческой карьеры, еще 18 % охарактеризовали свою тогдашнюю ситуацию как очень трудную. Это чаще всего происходило из-за недостатка управленческих навыков и только во вторую очередь – в связи с нехваткой специальных знаний [150]. Полученный результат можно объяснить тем, что продвижение по службе получают, как правило, достаточно компетентные специалисты, которые после своего назначения вырабатывают управленческие навыки методом проб и ошибок.

Интересно отметить, что постановка в центр научного анализа прежде всего активной и целостной интеллектуальной деятельности самого субъекта управления сопровождается изменением роли средств обеспечения его труда. Например, если в предыдущей практике, так называемой «нормативной поддержки управленческих решений», адаптация субъекта к управленческой деятельности заключалась преимущественно в усвоении знаний и навыков принятия решений в соответствии с четко регламентированными целями и процедурами, то современная тенденция заключается в информационной поддержке интеллектуальной деятельности начинающего руководителя, развертывающейся в слабoreгламентированных условиях и базирующейся на дескриптивно-рефлексивном обеспечении его труда.

Структура когнитивной организации, обеспечивающая функционирование познавательной сферы в ходе овладения и развертывания управленческой деятельности, имеет преимущественно два основных структурных образования.

Во-первых, это формирование когнитивных механизмов, отражающих складывающуюся систему своеобразного «поля сил» в межличностном окружении и формирующих схемы логического описания, объяснения и предсказания как линий поведения сотрудников, так и своей собственной системы поступков.

Во-вторых, когнитивное структурирование ситуации предполагает генерирование когнитивных карт, описывающих перспективное функцио-

нирование объекта управления: иерархию целей, вытекающую из них логику и последовательность задач, привлекаемые ресурсы и др. Однако когнитивные структуры субъекта управленческой адаптации, являясь важными ее механизмами, не позволяют полностью раскрыть комплексный характер овладения профессиональной управленческой деятельностью [247, с. 42].

Далеко не всегда высококвалифицированный специалист становится успешным организатором производства. Как показывают исследования австралийских ученых – хорошо зарекомендовавшие себя инженеры вовсе не являются прирожденными руководителями. Это, прежде всего, связано с тем, что многие инженеры, оказавшись руководителями крупных организаций, в основном сосредоточивались на достижении краткосрочных результатов. В итоге стратегические задачи выживания и развития оказывались на втором плане, что неизбежно приводило к трудностям при изменениях в окружающей среде.

Основной способ, позволяющий повысить успешность процесса адаптации будущего руководителя, заключается в его предварительном обучении (или организации стажировки). Такое обучение обязательно должно включать наряду с получением профессиональных знаний также и выработку навыков эффективного управления, т.е. необходимо формирование всех составляющих лидерского потенциала.

Рассматривая проблему обеспечения требований управленческого труда как необходимую предпосылку адаптации современного руководителя, В.М. Шепель подчеркивает значение «превентивных мероприятий по устранению условий для проявления таких психологических состояний управленческих работников, как аверсия (нежелание выполнять некоторые служебные действия), сабурация (потеря оптимизма, уверенности в себе), низкая сензитивность (слабая чувствительность к воздействию определенных стимулов), нарушения коммуникабельности (трудности, связанные с общением)». Другим аспектом обеспечения условий для эффективного труда руководителя, по мнению того же автора, является комплекс морально-психологических факторов, воздействующих на его состояние [316].

При выборе стратегии адаптации лидера оценивают:

- требования социальной среды;
- лидерский потенциал личности;
- цену усилий (физические и психологические затраты) при выборе стратегии и тактики адаптации.

Распространенным является утверждение о том, что адаптационный процесс зависит от структуры потребностей и мотивов индивида, а также тесно связан с индивидуально-психологическими особенностями личности и другими психологическими факторами. Так, Л.Н. Захаровой был исследован процесс профессиональной адаптации выпускников педагогического вуза в зависимости от их индивидуально-психологических особенностей. При этом удалось выявить положительные взаимосвязи между успешностью профессиональной адаптации и такими свойствами личности, как эмоциональная уравновешенность, выраженность мотивации в профессиональной сфере, сила мотива личностного самоутверждения [101, с. 103–104].

Имеющиеся теоретические обобщения феномена управленческой адаптации выполнены в рамках научной парадигмы, которую можно было бы назвать феноменологической. В рамках этого подхода за счет строгого научного анализа удастся выделить определенные элементы адаптационного процесса, что представляет несомненный научный и практический интерес. Благодаря подобным работам были описаны «слагаемые успешной смены руководства», «сценарии повышения в должности», «ожидания и представления индивида об организационном окружении» и др.

Так, по мнению известного консультанта по управлению Петера Фишера, вновь назначенный руководитель должен последовательно решить следующие семь задач:

- активно идти навстречу ожиданиям вышестоящих руководителей, коллег и подчиненных;
- устанавливать и развивать продуктивные взаимоотношения с ключевыми фигурами в организации;
- конструктивно анализировать сложившуюся ситуацию с точки зрения структуры взаимодействий и перспектив развития;
- разработать мотивирующий спектр ближайших и перспективных целей;

- установить позитивный климат преобразований, опирающихся на весь положительный потенциал, накопленный до сих пор;
- эффективно инициировать эти преобразования с подключением всех сотрудников [301].

Эти модели обобщают определенный опыт адаптации руководителя, его наиболее типичные шаги. Однако они порождают многочисленные вопросы, связанные со специфическими особенностями прохождения адаптации различными категориями руководителей, находящихся на различных уровнях прохождения управленческой пирамиды или реализующих управленческие цели и задачи в системе государственной службы. В связи с этим в качестве формализованных характеристик авторы предлагают использовать четыре основных параметра:

- характеристика «психологического пространства» (его объем, насыщенность определенными объектами, положение в пространстве главного персонажа);
- активность субъекта в организации своего «психологического пространства» (степень активности, способы преодоления разобщенности или достижения автономности, направленность на совместную деятельность);
- типичные психологические затруднения и их отражение в характере осознания и стиле их разрешения;
- особенности эмоционального реагирования (вербализация переживаний и степень их осознания, динамика эмоций, эмоциональный фон) [247, с. 298].

Для руководителя этот процесс пройдет менее болезненно, если он будет ориентироваться на обобщенную схему своей адаптации в новой должности, содержащую перечень и последовательность основных проблем, которые ему необходимо решить на пути к полной адаптации. Эта обобщенная схема может быть основана на ведущих личностных новообразованиях, выработка которых необходима для вновь назначенного на руководящую должность работника, что требует изучения этой проблемы.

Л. Хьелл и Д. Зиглер, рассматривая новые и перспективные направления психологии личности, указывают, что будущие исследования личности будут основываться на крупномасштабных анамнестических данных в отношении всех аспектов жизнедеятельности людей. «Эти исследования, по

существо, автобиографичные и дополненные личными документами, помогут нам лучше понять сложное взаимодействие социальных систем и людей, живущих на фоне исторических событий», – пишут они [308, с. 599]. При этом сама процедура анализа ранних воспоминаний подвергается постоянному совершенствованию, прежде всего, в направлении придания большей формализованности получаемым результатам.

Для того чтобы выделить необходимые для успешной адаптации новообразования, был проведен опрос 231 испытуемого (руководители различного уровня организаций и предприятий, стаж управленческой работы колебался от одного года до 16 лет). Перед ними был поставлен вопрос в открытой форме: «После первого назначения на руководящую должность я столкнулся с такими трудностями: ...». Анализ самоописания руководителями проблем, с которыми они сталкивались в процессе адаптации к управленческой деятельности, позволил ученым выделить две предметные области, в которых будущему руководителю необходимо активно проявить свой личностный ресурс.

Во-первых, будущему руководителю необходимо выработать у себя навыки трансформации глобальных целей организации и цели возглавляемого им подразделения и конкретные задачи для каждого работника. Поэтому первое важное личностное качество, которое он должен выработать у себя, – это умение идентифицировать, операционализировать глобальные цели организации, превращая их в цели подразделения и задачи для подчиненных.

Во-вторых, следует выработать заново или расширить совокупность приемов, способов взаимодействия с подчиненными. После своего продвижения руководитель постоянно оказывается в ситуации, когда нужно мотивировать подчиненных, распределять между ними информацию или собирать ее от них, принимать решения по текущим или перспективным вопросам и т.п. Все это требует актуализации разнообразных управленческих ролей, широко описанных в литературе по специфике управленческого труда. Таким образом, вторым существенным личностным новообразованием для руководителя в процессе его адаптации к новой управленческой деятельности является расширение своего ролевого репертуара, адек-

ватное освоение и исполнение ролей с учетом особенностей новой профессиональной деятельности [247, с. 300].

Выделенные две группы проблем, позволяющие подойти к определению личностных новообразований, которые формируются в ходе управленческой адаптации, в целом соответствуют особенностям, указываемым другими авторами (И.П. Волков, Г.А. Гребенюк, А.И. Жмыриков, Р.Л. Кричевский, В.А. Прокофьева, А.А. Реан, П. Фишер и др.). Так, А.В. Филиппов рассматривает сходное понятие «адаптация к социальной роли субъекта управления» и среди главных элементов этого процесса выделяет следующие:

- ознакомление со структурой управления, основными целями и проблемами;
- совместное с другими решение актуальных управленческих задач по отдельным направлениям производственно-хозяйственной деятельности;
- содействие в установлении продуктивной сети коммуникативных контактов, в котором важная роль отводится подготовке к первому публичному выступлению. [300, с. 114–115].

Полноценная адаптация всегда включает в себя целый спектр самоизменений и выработку новых личностных качеств, поскольку речь здесь идет об активном приспособлении личности, самоизменении, самокоррекции в соответствии с требованиями среды. При этом в совокупность новообразований включаются не только множество знаний, умений, навыков, полученных и сформированных у себя субъектом адаптации, но и сложная система межличностного взаимодействия с профессиональным и социальным окружением. Социальный интеллект является когнитивным компонентом коммуникативной сферы личности, непосредственно влияющим на успешность общения и социальной адаптации. Поэтому выраженный социальный интеллект может входить в круг личностных факторов, обеспечивающих более успешную управленческую адаптацию. Исходя из сказанного выше, управленческая адаптация может быть достаточно полно раскрыта при помощи выделения специфических новообразований в структуре личности в процессе управленческого ролевого взаимодействия, которые формируются вследствие активного самоизменения и самоприспособления.

Личностные и ролевые характеристики во многом определяют успешность или неуспешность адаптации будущих лидеров, и в то же время сама адаптация является мощным стимулом для их развития. Анализ и обобщение экспериментальных данных, описывающих процессы социализации, адаптации, воспитания и развития личности говорит о непрерывной их связи. «Пассивного принятия ценностных ориентации среды по утверждению ученых, изучающих эту проблему, без активного самоизменения быть не может, если речь действительно идет о процессе адаптации» [246, с. 34]. А.А. Реан и Я.Л. Коломинский считают, что процесс социальной адаптации следует определить как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный.

Объектом рассмотрения является совокупность психических качеств, которые сформировались (развились) в процессе адаптации и привели к тому или иному результату. При этом в совокупность новообразований включаются не только множество знаний, умений, навыков, полученных и сформированных у себя субъектом адаптации, но и сложная система межличностного взаимодействия с профессиональным и социальным окружением. Социальный интеллект является личностным фактором, обеспечивающим более успешную управленческую адаптацию.

В связи с этим адаптация менеджера рассматривается как закономерно чередующаяся последовательность стадий, каждая из которых характеризуется своей проблемной задачей, которая должна быть разрешена для дальнейшего продуктивного развития. При этом каждая стадия управленческой адаптации характеризуется различным сочетанием новообразований, формирующихся у руководителя-адаптанта, когда сначала на первый план выходит одно новообразование, затем оно дополняется другим, после чего они включаются в структуру личности и обеспечивают успешную адаптацию. В целом это соответствует неоднократно отмеченной закономерности о неравномерном, скачкообразном формировании психологической структуры профессиональной деятельности [247, с.307].

Авторами (А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов), изучающими эту проблему, описаны следующие четыре стадии процесса адаптации менеджера, которые включают решение (или нерешение) соответствующих каждому этапу проблем, определяют ее результат и в то же время характе-

ризуют те или иные сочетания личностных новообразований субъекта адаптации [247, с. 307–309].

Идентификация целей – отсутствие видения. Первое, с чего начинается процесс адаптации менеджера, – это четкое уяснение глобальных целей организации, ее миссии и философии. Эти долгосрочные ориентиры должны объединять усилия и лежать в основе работы всех подразделений организации. Исходя из этого, менеджер должен совершенно ясно представлять себе цели, стоящие перед подразделением, которое ему поручили возглавить, а также цели других основных подразделений организации, и прежде всего тех, с которыми ему приходится непосредственно взаимодействовать. Данный этап адаптации менеджера базируется в основном на операционализации глобальных целей. В случае неблагоприятного развития событий на начальной стадии адаптации вновь назначенному менеджеру крайне трудно определиться в иерархии задач, идентифицировать роль своего подразделения в большой организации. Неудачное прохождение первой стадии делает всю последующую адаптацию менеджера практически невозможной.

Распределение и организация – отстраненное управление. На втором этапе процесса адаптации проблемная задача заключается в определении задач подчиненным (исходя из глобальных целей), а также в организации их совместной работы. Наряду с наличием специальных познаний это требует реализации основных функций управления, установления сети межличностных контактов, организации информационных потоков и принятия решений.

В реализации этих задач важное значение приобретает планирование, как совместной работы, так и деятельности других подразделений, которое требует наличия таких качеств как обоснованность, реалистичность, устойчивость, временная перспектива, самостоятельность. Здесь, наряду с операционализацией целей, оказывается задействованным другой аспект адаптации – ролевое обеспечение управленческой деятельности. На этой стадии в основном работа ведется в отношении уже принятых ранее планов действий либо их конкретизации и развития.

Если менеджеру не удастся конкретизировать цели в задачи для подчиненных, а потом организовать их совместную работу, то это неизбежно

приводит к их взаимному отчуждению. Трудности в реализации управленческих задач во многом связаны с неумением организовать подчиненных, нацелить их на решение поставленных задач. Неудачное прохождение второй стадии адаптации значительно затрудняет ее дальнейшее успешное завершение.

Решение новой задачи – трансляция указаний. На третьей стадии менеджеру, уяснившему цели организации и подразделения, сумевшему организовать подчиненных для выполнения уже намеченных планов, теперь нужно направить совместные усилия для решения относительно новой задачи – например, внедрение нового метода организации производства. Успешное решение такой задачи позволит менеджеру, с одной стороны, узнать своих подчиненных в несколько непривычных условиях, а с другой, – показать другим и себе самому, что он является настоящим организатором. Это дает необходимую уверенность в себе, в своих подчиненных и в общем деле. Успешное прохождение третьей стадии подразумевает, что менеджер будет достаточно глубоко вникать во все тонкости новой задачи, «сопровождая» ход ее решения от начала до конца. При этом от него потребуется актуализировать весь комплекс своих управленческих ролей, а вот ссылки на глобальные цели организации и их «разложение» для подчиненных постепенно отходят на второй план.

Когда менеджер не может предложить что-либо относительно новое, представляя собой лишь передаточный и распределительный элемент в иерархии управления, возникают большие трудности, связанные с авторитетом у подчиненных. Нарушается и существенно обедняется целостная картина межличностного взаимодействия, формируются автономно функциональные подгруппы, возникают лично-значимые проблемы. В результате неудачного развития процесса адаптации на третьей стадии сам ход адаптации может затянуться на достаточно длительный период.

Первоначальное делегирование – оперативный режим. Основной проблемой заключительной – четвертой – стадии процесса адаптации менеджера является формирование навыка распределения задач и делегирования полномочий. Для этого необходимо определить по результатам совместной работы нескольких подчиненных, на которых можно было бы возложить самостоятельное выполнение целостной части работы. Обретая

первый опыт возложения части своих обязанностей на компетентных и исполнительных сотрудников, менеджер получает возможность лучше координировать работу подразделения и уделять больше внимания перспективным целям. Большую пользу может принести самоанализ достигнутого, выявление сильных и слабых сторон своего стиля управления с целью его усовершенствования. Когда менеджер не может определить круг подчиненных, способных работать достаточно автономно, это приводит к необходимости постоянного и тотального контроля, что, в свою очередь, вызывает неизбежную нервность, спешку, невозможность перспективного планирования. Трудности в прохождении четвертой стадии процесса адаптации могут существенно отсрочить ее завершение.

Таким образом, на первом этапе адаптации ведущую роль играют навыки операционализации глобальных целей, на второй стадии уже задействованы оба личностных новообразования (добавляется ролевое поведение), затем на первый план выходит исполнение ролей для решения новой задачи и, наконец, на последней стадии два этих качества задействованы в меньшей степени, что означает завершение адаптации. Успешное прохождение всех четырех этапов приводит, по мнению авторов, к достаточно полной адаптации, то есть к выработке навыков по взаимодействию с руководством и подчиненными для достижения целей подразделения и организации.

Заканчивая описание модели управленческой адаптации, авторы отмечают, что неудачное прохождение той или иной ее стадии, равно как и неудача в процессе адаптации в целом, вовсе не означает наступления своеобразного тупика в профессиональной карьере. Одним из продуктивных вариантов профессионального и личностного развития может быть возврат к прежней или аналогичной должности, но на более высоком профессиональном уровне.

Успешная управленческая адаптация во многом определяется выраженностью тех или иных качеств личности руководителя, которые, как это неоднократно было показано выше, задают направленность и продуктивность протекания отдельных стадий адаптации, влияют на временные характеристики их протекания. В целом проблема социальной адаптации личности является одной из сложнейших проблем психологии. В настоя-

щее время, пожалуй, нет какой-либо специальной методики, которая бы надежно решала задачу комплексного изучения социальной адаптации личности. Существующие методики, связанные с проблематикой социальной адаптации, направлены на диагностику только какой-то одной её составляющей, хотя в описании методик это важное обстоятельство вовсе не всегда оговаривается. Сложность же проблемы состоит в том, что комплексная психодиагностика социальной адаптации должна быть одновременно направлена на диагностику общего её уровня, связанного с диагностикой различных составляющих лидерского потенциала.

2. Формирование в процессе обучения новообразований, необходимых для успешной адаптации будущих лидеров к профессиональной деятельности

2.1 Стратегия и тактика целеобразования

Формирование поведенческой составляющей лидерского потенциала будущего руководителя связано с организацией учебно-воспитательного процесса во время подготовки к управленческой деятельности. Его оптимизации можно достичь, если организовать педагогическое воздействие на факторы, которые в наибольшей степени определяют эффективность адаптационных процессов будущих лидеров.

Результаты исследования, проведенного авторами, показывают, что целеобразованию уделяется в учебном процессе недостаточное внимание. Поэтому только 22,4 % студентов имеют долгосрочные цели до 3-х лет, 32 % – промежуточные (до одного года) и 57,6 % – близкие (на срок от 1 до 3-х месяцев). На вопрос: «Знаете ли Вы как осуществлять постановку целей?» ответили утвердительно только 20,8 % студентов. Эти показатели заметно повышаются у студентов с высоким уровнем мотивации достижения и снижаются у студентов с понижением его уровня, а у студентов с мотивацией избегания неудач становятся совсем низкими [193].

Управленческий фактор учитывает как потребности личности, так и государства, потому они приспособливаются к требованиям тех и других и вырабатывают общие интересы. Это тесно связано с постановкой целей, овладением стратегией и тактикой их достижения еще в процессе обучения. В вузе цели определяются на основе требований программы, учета

особенностей обучающегося контингента, уровня предшествующей подготовленности (через установление межпредметных связей, структурно-логических схем и сквозных программ специальностей), а также возможностей самого преподавателя, материально-технической базы обучения. При этом не следует забывать, что в педагогическом процессе есть и личные цели будущих руководителей, которые определяют их мотивы обучения и самообразования.

Одной из основных составляющих учебного процесса является трансформация учебной мотивации студентов в профессиональную, что тесно связано с проблемой целеобразования. По мнению С.Л. Рубинштейна, целеобразование – это в высшей степени осознанное явление, одна из принципиальных особенностей человека как разумного существа. Отражая активность сознания и определяя характер его действий, цель, считает он, интегрирует в единое целое структуру регулятивных процессов и обуславливает то, что совершается тот, а не иной поступок [262].

Цель – это осознанный, запланированный результат деятельности, субъективный образ того, чего мы стремимся достичь. Цель организует, побуждает человека к деятельности, стимулирует к тому, чтобы прилагать соответствующие усилия для ее достижения. Значение цели в учебно-воспитательной работе подчеркивали многие выдающиеся педагоги. К.Д. Ушинский говорил: «Если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитания, то должны, прежде всего, осознать эту цель» [298].

Цели формируются и устанавливаются на основе требований, предъявляемых к подготовке специалистов. При этом учитываются условия для их достижения и усилия, необходимые для этого. При определении целей обучения необходимо исходить из того, что образовательный процесс, прежде всего, предполагает усвоение знаний, формирование общих и специальных умений и навыков. Кроме того, будущие лидеры должны в процессе обучения овладеть организаторскими, коммуникативными, рефлексивными умениями, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности. Такое разнообразие целей обучения должно быть структурировано во время целенаправленной подготовки будущих специалистов. Самостоятельная постановка целей требует навыков целеобразования.

Целеобразование – процесс создания целей, определения стратегии и тактики их достижения. Для эффективного целеобразования студенту необходимо осознать значение цели, способы и этапы её достижения, возможные трудности и пути их преодоления, необходимость самоконтроля. Всё это увеличивает вероятность достижения цели, повышает активность будущего лидера и мобилизует его для осуществления самостоятельной работы по саморазвитию и самосовершенствованию.

По мнению А.Н. Леонтьева, развернутая деятельность предусматривает последовательное достижение конкретных целей [167]. Общие цели, пока они не конкретизированы, часто имеют характер деклараций и не стимулируют к деятельности. Сильнее, как правило, нас побуждают к деятельности близкие и конкретные цели, при наличии которых слабее желание отложить их выполнение на будущее. Благодаря постановке конкретных целей студент может лучше организовать свою деятельность и планировать работу, связанную с овладением будущей профессией, определить содержание совместной деятельности с преподавателем. Это повысит активность студентов и мобилизует их на дальнейшую самостоятельную работу и процесс активного взаимодействия с преподавателями. В соответствии со своими целями, задачами и возможностями студент выстраивает своё поведение и меняет его путем самоконтроля и саморегулирования своей деятельности.

Ученые, изучающие проблему целеобразования, установили, что источник мотивации действует через опосредованные влияния поставленных целей, которые выступают в качестве саморегулируемого подкрепления. Степень, с которой цели формируют побуждения к действию, частично определяется их специфичностью. Ясно сформулированные цели активизируют усилия, направленные на их достижение, а также питают чувство самоудовлетворения, так как результаты рассматриваются как личное достижение. С другой стороны, общие намерения и тем более размытые представления дают мало оснований для регуляции собственных усилий и для оценки того, как они исполняются.

Установлено также, что эффективность намерений частично определяется тем, насколько далеко в будущее они устремлены. Близкие цели мобилизуют усилия и направляют их на дела, которые следует сделать

здесь и сейчас. Если намерения оказываются слишком отодвинутыми во времени, то они далеко не всегда служат такими же эффективными побуждениями к действию, особенно если имеется много других влияний, связанных с различными проблемами, требующими срочного решения, как это и случается обычно. Уделяя чрезмерное внимание далекому будущему, легко помешать текущим делам, так как перспективные задачи не требуют безотлагательности.

Величина предполагаемого усилия, затрачиваемого на достижение цели, и степень полученного удовлетворения зависят от результата. Если самоудовлетворение связано с достижением трудных целей, усилий прилагается больше, нежели в тех случаях, когда легкие усилия принято считать достаточными. В видах деятельности, легко поддающихся сознательному контролю, наблюдается зависимость, согласно которой высоким целям соответствует высокий уровень исполнения. Однако при решении трудных задач не следует ожидать прямо пропорциональной зависимости между намерениями и исполнением. Если поставленные цели нереально завышены, их выполнение затруднено, то и результаты оказываются разочаровывающими. Энергичные попытки справиться с проблемой, постоянно приводящие к неудачам, ослабляют надежду на успех и, таким образом, понижают мотивацию совершаемой деятельности. Поэтому промежуточные цели умеренной сложности, вероятно, наиболее предпочтительны с точки зрения мотивации и получения самоудовлетворения.

Нельзя игнорировать тот факт, что люди прикладывают усилия для достижения цели, которую считают для себя важной. Следовательно, выход на новый уровень профессиональных целей, формирование способов их достижения закладывают основу для личностного развития субъекта управленческой адаптации. Важным здесь является не только понимание ситуации, возникшей в ходе управленческой деятельности, но и знание стратегии и тактики постановки и достижения поставленных целей. Осознание цели (сложности, наличия средств достижения, учет собственных возможностей) увеличивает вероятность достижения желаемого результата, усиливает мотивацию достижения работников и их активность.

2.2. Активизация взаимодействия членов группы и роль руководителя в этом процессе

Важным аспектом успешной управленческой деятельности является адекватность ролевого поведения менеджеров в соответствии с особенностями макро- и микросоциальной среды организации. А.Л. Журавлев выделил социально-психологические типы личностей членов групп, которые определяют динамику их взаимодействия с новой социально-экономической средой, результатом чего является большая адаптированность личности и группы в микросреде и их личностные характеристики:

- мотивационные особенности участников деятельности;
- ведущие ценностные ориентации и их организация в социально-экономических условиях;
- психологический тип локуса субъективного контроля в трудовой деятельности и в экономическом поведении человека;
- симптомокомплекс адаптивных свойств личности при взаимодействии с новой социально-экономической средой: отношение к риску, к конкуренции с другими людьми, оценка своих возможностей в преодолении трудностей, уровень подготовленности к жизнедеятельности в новых условиях [96, с. 7].

Успешная управленческая адаптация во многом определяется выраженностью тех или иных качеств личности руководителя, которые задают направленность и продуктивность протекания отдельных стадий адаптации, влияют на эффективность их протекания. В современной психологии личности, рассматривающей, в частности, индивидуальные особенности руководителей, уже сложилось понятие, достаточно точно описывающее разнообразие таких поведенческих элементов менеджерского труда, – это роли менеджера. Понятие «роль» широко используется для описания человеческого поведения в процессе взаимодействия в современной социологии, социальной и возрастной психологии, управленческих науках и др.

В социальной и возрастной психологии теоретический аппарат ролевого поведения широко используется для рассмотрения механизмов межличностного и группового общения, распределения функций в производственных, учебных коллективах, в семье. Здесь под ролью понимают социально одобряемые образцы поведения, исполнение которых ожидают от

индивида в зависимости от его положения в системе межличностных или общественных отношений.

Ролевые особенности межличностного взаимодействия отражают важный аспект влияния одного человека на другого. Так, в трехфакторной модели «значимого другого», предложенной А. В. Петровским, наряду с референтностью (авторитетом) и аттракцией (эмоциональной привлекательностью) выделено такое измерение, как институализированная роль (в ней доминируют властные полномочия). При этом автор модели подчеркивает неразрывную связь между ролевыми и личностными характеристиками «значимого другого», иллюстрируя ее ситуацией утраты служебного статуса: «В повседневной жизни роль определяется местом, занимаемым человеком в системе объективных социальных отношений, обусловленных официальными требованиями и ожиданиями организаций и лиц, в них входящих, его правами и обязанностями, его властью. Разрушение той или иной организации автоматически отключает действия институализированных ролей, точно так же выход носителя институализированной роли, к примеру, из служебной иерархии лишает его статуса «значимого другого» для его сослуживцев. Это происходит, разумеется, если его служебный статус не сочетался с более глубинными личностными характеристиками – референтностью и аттракцией» [224, с. 8–9]. Поэтому структура и динамика ролевого взаимодействия является одной из ключевых личностных характеристик, описывающих особенности нахождения и продвижения в социальном пространстве. Как показывают исследования, именно в данной плоскости находится одно из личностных новообразований, которое формируется у вновь назначенного руководителя.

Российский ученый Е.С. Кузьмин выделил три основных плана рассмотрения ролевого поведения личности: социальный, психологический и социально-психологический. Роль в социальном плане – это, скорее, объективный результат и общественная значимость деятельности субъекта, личности. Роль в психологическом плане – это соответствие качеств индивида выполняемой роли. Роль в социально-психологическом смысле – это глубина понимания, принятие и ответственность в исполнении роли, это соотношение различных ролей, их конфликтность, это соотношение инди-

видуальной роли с групповыми нормами и ценностями и т. п. [154, с. 122–123].

Специфика ролей человека не может быть сведена только к поведенческим проявлениям; для полного и всестороннего анализа ролевого пространства субъекта необходимо изучение широкого спектра его личностных качеств. На важность такого комплексного подхода при решении задач управления персоналом указывает Б.Г. Ананьев: «Для реализации программы подбора кадров и управления требуется изучение людей и учет не только их тенденций (установок, отношений, интересов и т. д.), но и сложного комплекса индивидуально-типических особенностей» [10, с. 144].

В соответствии с проведенным Н.В. Гришиной обзором исследований по психологии социальных ситуаций понятие «роль» широко используют при описании структурных и содержательных характеристик ситуации совместно с другими родственными факторами. Так, в качестве определяющих ею выделены такие факторы, как правила, роли, наборы элементарных действий (репертуар элементов), последовательность поведенческих актов. При этом между ними есть более или менее существенная внутренняя взаимосвязь, позволяющая им образовать определенную систему. Исходя из этого, структура и динамика развития ролевого поведения вновь назначенного руководителя должна соответствовать специфике его профессиональной деятельности и особенностям социальной ситуации [65, с. 25].

Для анализа труда руководителей понятие «роль менеджера» впервые было применено американским исследователем Г. Минцбергом в его монографии «Природа управленческого труда». Под ролью руководителя он понимал совокупность определенных поведенческих правил, соответствующих конкретному учреждению или конкретной должности. Обобщив результаты более ранних исследований, а также проведя собственные исследования управленческой деятельности методом включенного наблюдения, Г. Минцберг описал десять ролей менеджера, сгруппированных в три блока: межличностные, информационные и собственно управленческие (другое название ролей последнего блока – роли, связанные с принятием решений) [374] (см. табл. 2.5).

Таблица 2.5 – Описание ролей менеджера по Г. Минцбергу

№ п/п	Название роли лидера	Описание действий	Примеры из практики управления, требующие ак- тивизации соответствующей
1	2	3	4
1.	<i>Межличностные роли</i>		
1.1.	<i>Главный руководи- тель (организа- ции)</i>	Символический глава ор- ганизации, выполняющий обязанности социального или правового характера	Церемониалы, ходатайства, представления, проведение приемов и все другие дей- ствия на руководящей долж- ности
1.2.	<i>Лидер</i>	Мотивация подчиненных, взаимодействие с ними	Практически все управлен- ческие действия с участием подчиненных
1.3.	<i>Связующее звено</i>	Установление сети кон- тактов с руководителями и специалистами других подразделений и органи- заций, а также информи- рование подчиненных об этих контактах	Деловая переписка, участие в совещаниях с представите- лями других подразделений (организаций)
2.	<i>Информационные роли</i>		
2.1.	<i>Приемник информа- ции (монитор)</i>	Целенаправленно ищет, получает и накапливает разнообразную информа- цию, необходимую для работы	Обработка поступающей корреспонденции, периоди- ческие осмотры, ознакоми- тельные поездки, посещения информационных семинаров

2.2.	<i>Распространитель информации (передатчик)</i>	Передаёт информацию, полученную как из внешних источников, так и от подчинённых, всем заинтересованным лицам	Распространение информационных справок, дайджестов, выступления с обзорами, проведение бесед, информирование подчинённых о достигнутых договоренно-
------	---	--	---

Продолжение таблицы 2.5

1	2	3	4
2.3.	<i>Представитель (руководитель организации)</i>	Передаёт информацию о планах, нынешнем состоянии, результатах работы подразделения (организации) внешним лицам и органам	Подготовка и рассылка информационных писем, участие в заседаниях с отчётами о проделанной работе
3.	<i>Управленческие роли (роли, связанные с принятием решений)</i>		
3.1.	<i>Предприниматель (инициатор)</i>	Ищет возможности для совершенствования как процессов внутри организации, так и системы взаимосвязей с другими подразделениями и структурами, является инициатором внедрения новшеств, направленных на улучшение положения дел и работников	Участие в заседаниях с обсуждением и принятием перспективных решений; со-вещания, посвященные ходу внедрения тех или иных новшеств
3.2.	<i>Устранитель проблем (стабилизатор)</i>	Заботится об организации, вносит коррективы в действия, берет ответственность на себя, когда возникают факторы, угрожающие существованию и нормальной деятельности организации	Обсуждение и принятие решений по стратегическим и текущим вопросам, связанным с поиском путей выхода из кризисных ситуаций

Итак, в соответствии с классификацией Г. Минцберга, менеджер в ходе своей управленческой деятельности взаимодействует с людьми, оперирует информацией и принимает решения. При этом у каждого руководителя роли взаимосвязаны таким образом, что позволяют описать характер его деятельности с учетом уровня занимаемой им должности и специфики производственного процесса. На примере наиболее сильно выраженных ролей можно описать те или иные типы руководителей.

Г. Юкл ввел родственное понятие «измерение менеджерского поведения» и описал девятнадцать измерений, описывающих управленческую деятельность. Позже он сократил общее количество измерений менеджерского поведения уже до одиннадцати, разбив это множество, по аналогии с классификацией Г. Минцберга, на четыре группы.

В первую группу, названную *«Представление и поиск информации»*, объединились такие роли, как информирование людей о решениях и действиях, чтобы помочь им в работе и собственном принятии решений; разъяснение ролей и задач для сотрудников организации; отслеживание организационных действий и событий во внешнем окружении для сбора информации (прежде всего в отношении таких показателей, как организация внутрифирменного производства и потребности заказчика).

Во вторую группу измерений менеджерского поведения, названную *«Установление и поддержание взаимосвязей»*, были объединены три таких типа поведения, как поддержка (моральная и материальная) трудовых усилий работников высшим руководством; развитая система действий по управлению конфликтами в организации; создание слаженных производственных групп, работающих по принципу «единой команды».

В группу измерений *«Влияние на людей»* вошли две роли: собственно мотивирование людей, чтобы способствовать достижению целей группы и организации в целом; всеобщее признание и организационное стимулирование.

В последнюю группу – *«Принятие решений»* вошли такие специфические менеджерские роли, как собственно решение разнообразных проблем; планирование, организация реализации этих планов и консультации с различными участниками производственно-сбытового процесса, чтобы уточ-

нить их вклад и нужды; делегирование полномочий, чтобы дать возможность сотрудникам проявлять себя в решениях, способствующих успеху организации [391].

Несколько более дробную и ориентированную на описание взаимодействия с людьми как внутри, так и вне организации, модифицированную классификацию Г. Юкла широко используют в современных работах по совершенствованию системы организационного управления. Так, она оказывается основой для описания поведения современных руководителей при создании и реализации организационной системы по так называемому «тотальному управлению качеством» (Total Quality Management, TQM).

Что же касается изучения процесса взаимодействия функционально-ролевых позиций в достижении общегруппового результата, то выделяются следующие положения:

- четкая дифференциация ролей способствует достижению успешности при совместном решении задач;
- формы организации совместной деятельности непосредственно связаны с конкретными способами распределения ролей и обязанностей в группе;
- стихийность и заданность ролевого распределения участников по-разному влияют на процессуальные характеристики группового решения задачи;
- ролевые показатели позволяют достаточно глубоко проанализировать содержательное и функциональное взаимодействие участников групповой работы;

Эффективность ролевой дифференциации в совместной деятельности связана с согласованностью ролевого распределения и гибкостью перестройки в процессе группового взаимодействия.

Дальнейшие исследования феномена ролевого поведения руководителя протекали по двум направлениям:

Во-первых, был осуществлен переход от концепций ролей-действий или же ролей в определенных сферах управления (межличностной, информационной, мотивационной и т. д.) к более глобальным, целостным единицам описания ролевого поведения.

Во-вторых, наметилась тенденция к отходу от скрупулезного коллекционирования ролевых единиц в деятельности одного руководителя (как правило, того, который находится на вершине управленческой пирамиды). Вместо этого исследователи заинтересовались управленческими ролями группы руководителей, возглавляющих основные направления деятельности организации.

Е.Л. Доценко предлагает пять уровней установок на взаимодействие в межличностных отношениях, выстраивая свою шкалу уровней установок на взаимодействие от объектного полюса к субъектному:

1. *Доминирование*. Отношение к другому как к вещи или средству достижения своих целей, игнорирование его интересов и намерений. Стремление обладать, распоряжаться, получать неограниченное одностороннее преимущество. Открытое, без маскировки, императивное воздействие – от насилия и подавления до внушения и приказа.

2. *Манипуляция*. Отношение к партнеру по взаимодействию как вещи особого рода – тенденция к игнорированию его интересов и намерений. Воздействие скрытое, с опорой на автоматизм и стереотипы, с привлечением более сложного опосредованного давления. Наиболее частые способы воздействия – провокация, обман, интрига, намек.

3. *Соперничество*. Партнер по взаимодействию представляется опасным и непредсказуемым, с силой которого приходится считаться. Для него характерно стремление переиграть партнера, вызвать одностороннее преимущество. Его интересы учитываются в той мере, в какой это диктуется задачами борьбы с ним. Средствами ведения борьбы могут быть отдельные виды «тонкой» манипуляции, чередование открытых и закрытых приемов воздействия, временные тактические соглашения.

4. *Партнерство*. Отношение к партнеру как равному, имеющему право быть таким, какой есть, с которым надо считаться. Стремление не допустить ущерба себе, раскрывая цели своей деятельности. Равноправные, но осторожные отношения, согласование своих интересов и намерений, совместная рефлексия. Основные способы воздействия строятся на договоре, который служит и средством объединения, и средством оказания давления.

5. *Содружество*. Отношение к партнеру как самоценности. Стремление к объединению, совместной деятельности для достижения близких или

совпадающих целей. Основной инструмент взаимодействия – не договор, а согласие [78].

Такие уровни, как доминирование и манипуляция, характеризуются крайней несимметричностью отношений, когда один субъект властвует над другим. На другом «полюсе» находятся равноправные, симметричные отношения содружества, позволяющие партнерам объединяться для решения возникающих проблем. Точно так же сила воздействия на другого человека является более грубой и примитивной на уровне доминирования и манипуляции, постепенно становясь все более мягкой и утонченной при переходе к более симметричным отношениям.

В целом ролевые аспекты профессиональной деятельности менеджеров оказывают непосредственное влияние на эффективность исполнения своих обязанностей и должны учитываться при рассмотрении проблемы их адаптации с помощью их самооценки. По результатам исследования, проведенного корпорацией «Дженерал электрик», выявлено, что около 90 % руководителей и 86 % подчиненных убеждены в необходимости регулярной самооценки, которую они рассматривают как важную составляющую оценки результатов деятельности личности менеджера.

Целостное представление о различных личностных регуляторах поведения несет в себе диспозиционная концепция В.А. Ядова [324]. Существующие противоречия между намерениями, высказываниями людей и их реальными поступками свидетельствуют о невозможности предсказания поведения исключительно на основе учета лишь одного внутреннего (личностного) или внешнего (особенности ситуации) вида детерминации поведения. Это стимулирует поиск интегральной характеристики поведения личности, в которой бы в единстве существовали оба вида детерминации. В качестве такого образования В.А. Ядов избирает диспозицию – предрасположенность субъекта к оценке и определенному способу поведения, являющуюся психологическим выражением взаимоотношения потребностей и конкретных условий деятельности.

При взаимодействии потребностей человека и условий деятельности, по мнению автора концепции, в личностной структуре образуются следующие уровни диспозиций: элементарные и социальные фиксированные установки, общая направленность интересов личности и системы ценност-

ных ориентаций, связанных с целями жизнедеятельности и средствами их достижения. Диспозиции разных уровней в то же время лежат в основе иерархии уровней поведения личности. Фиксированные элементарные установки детерминируют простейшие поведенческие акты, социальные установки реализуются в поступках, общая направленность предопределяет поведение, ценностные ориентации – жизнедеятельность в целом. В зависимости от стоящей перед субъектом цели та или иная диспозиция становится регулятором поведения в текущей ситуации.

Доминирующие побудители соотносят с характером ценностных ориентаций, которые лежат в основе отношения личности к действительности и регулируют связи между внутренними и внешними источниками активности человека. К доминирующим регуляторам поведения личности можно отнести: опосредованность и многообразие проявлений свойств и качеств личности; степень осознания ею своих способностей и склонностей, уровень психологической зрелости; динамику мотивационной структуры личности в зависимости от обстоятельств, ситуации и временного состояния психики; действие механизмов психической защиты, социального контроля; реакцию на социально обязательные, декларируемые и пропагандируемые цели, ценности, нормы поведения, индивидуальный стиль деятельности и др.

2.3. Индивидуальные стили деятельности

В ходе адаптации складывается соответствующий индивидуальный стиль деятельности личности, что позволяет ей выполнять с определенным успехом свою профессионально-функциональную роль. Первые исследования индивидуального стиля деятельности в России проводились Е.А. Климовым под руководством В.С. Мерлина. Е.А. Климову принадлежит и общеизвестное определение стиля: «Индивидуальный стиль – это индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [125, с. 49].

Как правило, при рассмотрении индивидуального стиля заметны две устойчивые тенденции. В зарубежной психологии стилевые параметры

имеют относительно частный характер, при этом акцентируется внимание на личностных детерминантах и стиль описывается через личностные диспозиции в их связи с особенностями поведения, реагирования, познавательных процессов (Х. Уиткин, Г. Оллпорт, Р. Стагнер, Дж. Каган, Р. Уайт и др.). В отечественной психологии стиль чаще описывают через устойчивые индивидуальные особенности выполнения деятельности, обусловленные свойствами индивидуальности самых различных уровней и специфичной деятельности, в которой стиль формируется.

При попытке описать стилевые характеристики во всем их разнообразии, объединив отечественный и западный подходы, возникает одна существенная трудность: в нашей науке стиль принято считать прерогативой деятельности, а в зарубежных исследованиях пользуются термином поведение. У каждого из этих терминов есть свои достоинства и недостатки. Так, термин «поведение» является более обобщенным, поскольку включает в себя все формы реагирования, в том числе бессознательные и физиологичные, а деятельность предполагает определенную осознанность, целеполагание. В то же время термин «деятельность» отражает не только саму внешнюю реакцию, что очень важно, но и внутреннюю активность субъекта, благодаря которой происходит реакция, причем отдельно отмечается, что эта реакция также может происходить во внутреннем плане.

Однако универсальность проявления стилей в разных видах деятельности и их связь с одними и теми же типологическими особенностями позволяет, по мнению Е.П. Ильина [113, с. 186], считать, что многие стили деятельности отражают стиль поведения, который проявляется в деятельности, но не обязательно зависит от ее содержания. Соответственно закономерным будет акцентировать внимание на проблематике стилей вообще, включая стили поведения и стили деятельности. Ученые выявляют четыре группы стилевых проявлений:

- индивидуальных стилей деятельности;
- когнитивных (познавательных) стилей;
- стилей общения;
- стилей совладающего (coping) поведения.

Е.П. Ильин [113, с. 197] приводит следующее возможное сочетание индивидуального стиля и эффективности деятельности:

- стиль деятельности выбирается по склонности, но вопреки требованиям деятельности (вариант приспособления деятельности к человеку). Эффективность деятельности может быть низкой;

- стиль деятельности выбирается исходя из целесообразности, то есть с учетом требований деятельности и ситуации (вариант приспособления человека к деятельности). Эффективность деятельности может возрастать, но человек на первых порах испытывает напряжение, дискомфорт, что сказывается на замедлении темпов овладения профессией;

- стиль выбирается по склонности и не противоречит условиям деятельности и требованиям ситуации. Степень эффективности деятельности высокая, у личности преобладают положительные эмоции и чувство удовлетворения (оптимальный вариант соотношения стиля и требований деятельности).

По мнению ученых [389], лидеры с высоким уровнем социального интеллекта обладают более тщательно разработанными перцептивными и поведенческими схемами (т. е. прототипами и моделями). Они лучше других членов группы «прочитывают» складывающиеся ситуации, более своевременно принимают адекватные решения и гораздо эффективнее остальных претворяют их в жизнь. Подобное «чтение» ситуаций и изменение в соответствии с ним своего поведения характерно для лиц с высоким уровнем самомониторинга. Не случайно его рассматривают как одну из форм выражения социальной перцептивности и поведенческой гибкости. Самомониторинг позитивно коррелирует с возникновением лидерства в различных типах ситуаций, а лица с его высоким уровнем чаще других выдвигаются в позиции лидеров малых групп.

Таким образом, личностно-ролевой подход основывается на обязательном учете факторов личностного и профессионального развития, активной коррекции собственных поведенческих и инструментальных стереотипов, лежащих в основе личностных новообразований руководителя. В целом ролевые аспекты профессиональной деятельности руководителя оказывают непосредственное влияние на эффективность исполнения им своих обязанностей и должны учитываться при рассмотрении проблемы адаптации руководителя.

Дальнейшее рассмотрение психологических механизмов, обеспечивающих адаптивное поведение, позволило А. Бандуре ввести понятие «самоэффективность» (*self-efficacy*). В соответствии с этим подходом успешность формирования адаптивного поведения, его длительность во многом зависит от того, насколько сам субъект адаптации уверен в своих способностях и верит в успешность своих действий. В ходе многочисленных исследований установлены корреляционные связи самоэффективности с уровнем общих способностей, успешностью обучения, степенью мотивации к осуществлению активных действий (особенно в трудных жизненных ситуациях).

Для формирования необходимой самоэффективности А. Бандура выделяет четыре источника поведенческого и когнитивного плана: конкретный успех в решении той или иной задачи, наблюдение за адекватным поведением других людей, вербально-логическое воздействие на рациональную сферу со стороны других, воспринимаемое эмоциональное (позитивное или негативное) возбуждение [18].



Рисунок 2.4 – Самоэффективность в адаптационном процессе

На основе этой теоретической концепции Р. Шварцер и М. Ерусалем разработали специальную измерительную шкалу, адаптированную версию которой использовали ученые в серии экспериментов по исследованию личностных факторов адаптации руководителей (Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек, 1996). Большую практическую значимость представляют методические приемы, позволяющие повысить уровень самоэффективности у субъекта и тем самым закладывающие основы для успешной адаптации.

Разнообразные пути и формы повышения профессиональной компетентности (семинары, тренинги деловых навыков и креативности, деловые

и имитационно-организационные игры), а также сознательное формирование индивидуального стиля деятельности (поведения) относятся к технологиям повышения адаптированности через привлечение ресурсов человека как субъекта деятельности. Ниже приводятся распространенные и, на наш взгляд, наиболее продуктивные в связи с обозначенным подходом технологии повышения адаптационных возможностей человека.

3. Тренинг ролевого поведения руководителей: концепции и процедуры

Подготовка современных менеджеров может быть организована на двух уровнях, отличающихся друг от друга степенью вовлеченности слушателей в учебный процесс. Это, во-первых, пассивно-созерцательный уровень, когда обучающиеся прослушивают на лекциях соответствующие темы учебного плана и, самое большее, пытаются применить усвоенные схемы к типовым задачам на практических занятиях. Во-вторых, это активно-деятельностный уровень, обучение на котором построено на создании собственного управленческого опыта путем выработки навыков поведения и принятия решений в неоднозначных, слабоструктурированных ситуациях, когда достижению цели препятствуют объективные обстоятельства и намерения других людей.

Несмотря на то, что первый уровень имеет не очень высокую эффективность обучения, представляется все же невозможным полностью отказаться от него. Ведь именно здесь закладываются основы знаний по соответствующей учебной дисциплине, формируются логические схемы и концепции для последующего анализа собственной управленческой практики. Вместе с тем решающее значение для успешного формирования управленческих навыков в ходе обучения и последующей управленческой адаптации приобретает активно-деятельностный уровень, позволяющий уже в ходе занятий моделировать будущую деятельность в качестве менеджера. Отсюда возникает необходимость подготовки методического обеспечения для проведения занятий на активно-деятельностном уровне, включающем как саму схему проведения упражнений (собственно управленческие ситуации), так и технические средства обучения, направленные на обеспечение необходимой информации и установление обратной связи. Большую роль при этом играет проведение тренингов будущих менеджеров.

В ходе ролевого видеотренинга перед участниками ставят следующие задачи:

- подробно познакомиться с особенностями управленческой деятельности, спецификой труда руководителя, а также с основными ролями менеджера;
- уяснить специфику управленческих действий, характерных для каждой из ролей менеджера;
- выработать навыки эффективного поведения в различных управленческих ситуациях, требующих отыгрывания соответствующих ролей;
- сформировать навыки анализа и самоанализа успешности управленческого поведения с точки зрения соответствия той или иной роли, качества принятого управленческого решения.

С учетом того, что в ходе тренинговых упражнений и их последующего обсуждения будут использоваться понятия и закономерности, связанные с научным анализом проблем управления, желательно, чтобы видеотренингу предшествовала некоторая общетеоретическая подготовка: например, хотя бы в первом приближении был освоен круг вопросов, связанных с такими понятиями, как: «лидерство», «руководство», «лидерский потенциал», «активизация лидерского потенциала», «деловое общение», «роли менеджера» и др.

Вместе с тем описываемый ниже видеотренинг представляет собой достаточно самостоятельный учебный материал; поэтому занятия с разыгрыванием ролей могут выступать в качестве предшествующих основному лекционному курсу. В этом случае обязательным является самостоятельное изучение теоретических разделов и проверка этих знаний. Исходя из этого, определяется минимальная временная протяженность ролевого видеотренинга, равная двум-трем полным учебным дням.

Важным является то, что упражнения по эффективному обыгрыванию менеджерских ролей проводятся с широким использованием учебного видеооборудования (минимальная конфигурация – это комплекс, состоящий из видеокамеры и телевизора), позволяющего не только резко увеличить скорость и качество обратной связи (использование видеотехники дает возможность участникам посмотреть на себя со стороны, увидеть глазами других и осознать свои сильные и слабые стороны) но и создает предпо-

сылки для формирования навыков анализа собственного управленческого поведения. Кроме того, разбор отснятых видеосюжетов проводится в условиях группового обсуждения, что также способствует формированию профессионально важных качеств будущего менеджера: умения аргументированно отстаивать свою точку зрения, влиять на формирование общегруппового мнения или принимать доводы других.

Предлагаемые для видеотренинга задания обладают еще одной важной особенностью. Дело в том, что подавляющее большинство практических ситуаций и проблемных заданий, встречающихся в научно-методической литературе по подготовке лидеров, рассматривают вопросы высшего звена управления организацией, то есть типичным является задание, когда обучающегося ставят в положение руководителя какой-либо компании (фирмы, банка и т.п.), определяют ресурсы, дают дополнительную информацию и предлагают принять на основании этого управленческое решение. При подготовке менеджеров следует исходить из практики управления на низшем уровне. Поэтому в пособии содержатся управленческие ситуации, описывающие проблемы самого многочисленного и разнообразного слоя руководителей – менеджеров первичного (низового) звена.

Основные принципы социально-психологического тренинга

Итоговый результат проведения тренинговых упражнений во многом определяется тем, как смогут их участники соблюсти ряд основополагающих принципов, сложившихся исходя из практики успешного проведения социально-психологического тренинга. К основным его принципам относятся:

- принцип активности на занятиях;
- принцип открытой обратной связи;
- принцип «здесь и теперь»;
- принцип доверительности в общении.

В соответствии с *принципом активности* все участники тренинга должны активно участвовать в разыгрывании ситуаций, если хотят получить информацию от других о том, как они реагируют, ведут себя, мыслят, чувствуют и взаимодействуют в конкретной управленческой ситуации, а также о том, что нужно сделать для оптимизации системы межличностного управленческого взаимодействия.

Принцип активности тесно связан с *принципом обратной связи*, под которой понимается открытое, аргументированное и конструктивно-доброжелательное изложение каждым членом тренинговой группы своего мнения об успешности выполнения поставленных задач в итоговых ситуациях. Благодаря активному использованию обратной связи участники тренинга получают уникальную возможность увидеть, как воспринимаются другими их манера поведения и взаимодействия. Это создает мощные предпосылки для коррекции и развития навыков управленческого поведения.

Следующий принцип — *«здесь и теперь»* — определяет зону оценочных суждений для тренинговых занятий: обсуждению подлежат только те личностные проявления и поведенческие характеристики, которые можно наблюдать, которые проявляются в ходе упражнений. В результате каждый участник нацеливается на предметную совместную работу по обсуждению именно происходящих событий, что позволяет повысить эмоциональную включенность и мотивацию к занятиям.

Последний принцип — принцип *доверительности в общении* — требует от участников тренинговых занятий создания и поддержания доверительной и доброжелательной межличностной атмосферы в группе. Как следствие, создаются условия для достижения необходимого обучающего эффекта. Тренинговая группа в этих условиях выполняет две очень важные функции: во-первых, группа участников тренинга выступает в качестве коллективного эксперта по результатам тех или иных упражнений; во-вторых, процесс и содержание группового обсуждения выступают в качестве мощного корректирующего средства, направленного на развитие навыков управленческого общения и взаимодействия.

Таким образом, ролевой видеотренинг как методическое средство общепрофессиональной подготовки обладает рядом ценных особенностей: во-первых, он реализует активно-деятельностный уровень обучения; во-вторых, проводится с опорой на усвоенные ранее теоретические положения и закономерности; в-третьих, в ходе тренинговых занятий у слушателей формируются важные для будущей управленческой деятельности качества; и, наконец, в-четвертых, активное использование в учебном про-

цессе видеосредств позволяет обеспечить быструю и качественную обратную связь, что повышает эффективность обучения в целом.

Исходя из этого, можно рекомендовать включение ролевого видеотренинга при изучении основ менеджмента (общеменеджерской подготовки) для достаточно широкого набора учебных программ, начиная от краткосрочных курсов повышения квалификации и заканчивая длительными двухгодичными программами обучения с выдачей диплома о втором высшем образовании. Также нет ограничений и на степень профессиональной (в том числе и специально управленческой) подготовленности слушателей – ими могут быть как начинающие предприниматели, так и специалисты с большим стажем практической работы.

По результатам ролевого видеотренинга может быть проведено заключительное обсуждение, а соответствующие теоретические вопросы могут быть вынесены на предстоящий экзамен (зачет) или включаются в тест итогового контроля знаний.

Основные цели и задачи ролевого тренинга руководителей

Использование тренинговых процедур в ходе профессиональной подготовки руководителей могут быть направлены на формирование различных личностных качеств руководителей и других компонентов лидерского потенциала. Одной из наиболее полных классификаций тренинговых программ, используемых в профессиональной подготовке менеджеров, является обзор, представленный Г.С. Никифоровым с соавторами [241, с. 89–97]. Здесь выделяются следующие тренинговые программы:

T-группы. Это программы, направленные на *развитие* у руководителей *навыков эффективной коммуникации* (еще одно название *T-группы*). К наиболее характерным задачам *T-группы* относят:

- осознание причин своего поведения и того, как это поведение влияет на других;
- осознание особенностей и причин поведения других людей;
- обучение участников терпимому отношению к поведению других людей;
- создание условий для апробации новых способов взаимодействия с людьми и получение информации о том, как эти способы поведения воспринимаются другими и многое другое.

Тренинг сензитивности, направленный на формирование и развитие навыков адекватного понимания личностных качеств и состояний партнеров, отношений, складывающихся между людьми. Основные задачи тренинга сензитивности:

- развитие психологической наблюдательности;
- осознание и преодоление интерпретационных ограничений, возникающих вследствие стереотипизации восприятия;
- формирование и развитие способности прогнозировать поведение других людей.

Интеллектуальный тренинг и его программы нацелены на повышение точности, скорости, оригинальности, структурирования информации в процессе трансформации образов. К интеллектуальным программам относятся тренинги:

- креативности (наиболее распространенный);
- принятия решений;
- гибкости мышления;
- стратегического мышления.

Регулятивные программы, направленные на развитие навыков самоуправления, целеполагания, уверенности в своих возможностях, волевого потенциала. В их число входят тренинги:

- уверенности в себе;
- мотивационный тренинг;
- модификации методов психосаморегуляции;
- тренинг философии и стратегии жизни.

Тренинг специальных умений, в ходе которого формируются те или иные профессиональные навыки руководителя. К ним относятся тренинги:

- формирования управленческой команды;
- ведения деловых переговоров;
- разрешения производственных и межличностных конфликтов;
- проведения эффективных продаж;
- формирования философии и стратегии организации.

От классификации тренинговых процедур, использующихся при подготовке руководителей, перейдем к описанию процедуры ролевого видеотренинга.

Описание процедуры тренинга

Весь ход видеотренинга можно условно разделить на три последовательные части: подготовительная, ситуационно-игровая и аналитическая. Каждая последующая часть основывается на тех результатах, которые были достигнуты на предыдущей стадии. Рассмотрим каждый из перечисленных этапов.

Подготовительная часть

Подготовительная часть видеотренинга включает в себя, прежде всего, усвоение знаний по специфике управленческого труда, различным подходам к выделению описательных единиц деятельности менеджера, сравнению их между собой. На этой стадии будущие участники тренинга работают с литературой, прослушивают лекции, выступают на практических и семинарских занятиях, посвященных рассмотрению указанной проблематики. Только в достаточной степени овладев понятийным аппаратом, вникнув в суть различных описаний деятельности менеджера, примерив на себя те или иные менеджерские роли, можно добиться создания достаточно серьезных предпосылок для успешного прохождения следующей стадии видеотренинга.

Организаторам тренинговой процедуры необходимо учитывать и такой важнейший фактор, как психолого-педагогические особенности обучения взрослой аудитории (есть даже специальное название для технологий обучения взрослых – андрогогика, в отличие от педагогики – обучения детей). Как указывает Артур Ширс в своей работе, предназначенной для преподавателей курса менеджмента, выделяется восемь существенных особенностей обучения взрослых [320, с. 38–40]:

- взрослые люди должны захотеть учиться. Как показывает практика, принуждение кого-либо к посещению занятий обычно оказывается напрасной тратой времени. Обучение взрослых будет эффективным лишь при наличии у них сильной внутренней мотивации для овладения новыми навыками или приобретения определенных знаний;

- взрослые будут изучать только то, что по их мнению, им изучать необходимо. Прежде всего их интересует ответ на вопрос: «Чем это может помочь мне прямо сейчас?». Поэтому для того, чтобы взрослый человек

начал учиться, необходимо предложить ему, не усложняя понапрасну, непосредственно то, что он хочет узнать;

- взрослые люди учатся в процессе работы. Если у них будет возможность сразу после изучения закрепить полученные знания на практике, то они удержатся в памяти достаточно долго. Как гласит старая английская пословица: «Я услышал и забыл, я увидел и запомнил, я сделал и понял»;

- учеба взрослых людей сконцентрирована на проблемах, и проблемы должны быть реалистичными. Желательно начинать обучение с рассмотрения конкретной проблемы и подходов к ее решению при помощи предстоящих занятий;

- на учебу взрослых людей большое влияние оказывает предшествующий опыт. Предлагаемые знания должны быть соединены и неразрывно связаны с накопленным жизненным опытом. Если же новые знания не согласуются (или даже вступают в противоречие) с тем, что обучающийся наблюдал в жизни, то он подсознательно настраивается на то, чтобы такие знания отвергнуть;

- взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке. Люди будут относиться к учебным занятиям тем лучше, чем меньше они будут напоминать формализованные уроки в школе или лекции в вузе. Желательно создавать на занятиях определенную неформальную обстановку;

- при обучении взрослых людей нужно использовать разнообразные методы обучения. Необходимо учитывать, что процесс обучения протекает быстрее, когда задействованы сразу несколько органов чувств, когда участники активно участвуют в учебном процессе;

- взрослых людей не нужно «оценивать», их нужно направлять.

Непосредственное оценивание часто ведет к снижению учебной мотивации из-за боязни публичного унижения. Необходимо пользоваться недирективными способами обратной связи, например, предлагается принять решение с опорой на полученные знания и навыки, демонстрировать практические приложения и т.д.

Ситуационно-игровая часть

Ситуационно-игровая часть видеотренинга по критерию активностного обучения является основной. Именно здесь слушатели выступают в качестве руководителя в тех или иных ситуациях, требующих

отыгрывания соответствующих ролей менеджера по Г. Минцбергу. При этом сам процесс разыгрывания ситуаций фиксируется при помощи видеокамеры для дальнейшего группового обсуждения на третьем этапе видеотренинга.

Исходя из этого, игровую часть проводят в хорошо освещенной и проветренной учебной аудитории. Рекомендуемое расположение столов участников тренинга – треугольником или амфитеатром, оптимальное количество участников – в пределах учебной группы (то есть 20–25 человек).

Игровая часть начинается с совместного разбора и уяснения исходных сведений и данных о подразделении, задачах и сотрудниках. После этого производится первое случайное распределение ситуаций, требующих активизации конкретной роли. Как правило, каждая ситуация в отпечатанном виде вкладывается в конверт, конверты перемешиваются, каждый подходит и берет себе один. В случае, когда участники заранее знакомятся со всеми ситуациями, можно использовать карточки с их номерами. После того как ситуации определились и роли обрели своих исполнителей, каждый из участников в течение приблизительно 10 минут обдумывает свое поведение в соответствии с ситуацией и ролью. Кроме того, в ряде ситуаций необходимо участие других слушателей в качестве подчиненных и других персонажей, это так называемые вспомогательные роли. Значит, надо определить, кто конкретно из присутствующих слушателей будет привлечен на вспомогательную роль. Необходимо сразу предупредить участников тренинга, что отказы на исполнение вспомогательных ролей не принимаются, – если кому-то для разыгрывания своей роли в своей ситуации понадобилось, чтобы кто-то был его, например, заместителем, и указывается конкретный участник тренинга, то последний не имеет права отказать от исполнения вспомогательной роли.

Пока слушатели в течение некоторого ограниченного времени решают задачи планирования собственного поведения и определяют других участников для своей ситуации, если это, конечно, нужно, организаторы тренинга имеют возможность установить, скоммутировать или проверить готовность записывающей и воспроизводящей видеоаппаратуры.

После этого приступают к разыгрыванию ситуаций либо в порядке возрастания их номера, либо по желанию того или иного участника. Перед

началом участник, выступающий в роли менеджера, зачитывает всем свою ситуацию с возможными изменениями и дополнениями, а также определяет, кто будет исполнять вспомогательные роли. Каждая разыгранная ситуация завершается совместным анализом, обсуждением с широким использованием записанных видеокадров. Практически все ситуации требуют для своего разыгрывания от 3 до 10 минут учебного времени. В каждой ситуации задействованы от одного до шести человек. Остальные участники видеотренинга внимательно наблюдают за ходом игрового поведения в данной управленческой ситуации, чтобы затем принять активное участие в обсуждении.

После того как завершилось обсуждение первой игровой ситуации, участники приступают к выбору следующих ситуаций для того, чтобы испытать себя в другой управленческой роли. С этой целью может быть использован вновь случайный выбор при помощи карточек (конвертов) или же выбор по желанию участников. Таким образом, каждый участник видеотренинга должен испытать себя в каждой из ролей менеджера. Если в результате случайного выбора выпала карточка с уже отыгранной ролью, то можно или поменяться ситуациями с кем-либо, или разработать новый вариант ролевого поведения, возможно, с новыми исполнителями вспомогательных ролей.

С учетом того, что разыгрывание всеми участниками всех ролей менеджера по Г. Минцбергу рассчитано на 8–12 часов рабочего времени, вся процедура видеотренинга может занимать 2–3 учебных дня. Целесообразно также, чтобы участники тренинга фиксировали у себя в записях уже отыгранные ими роли с краткими пометками о положительных и отрицательных моментах. Рельефному выделению позитивных и негативных сторон в той или иной роли способствует некоторая неопределенность ситуаций и не всегда прогнозируемое поведение участников, играющих вспомогательные роли. В целом, ситуационно-игровая стадия видеотренинга проводится в соответствии с основными рекомендациями по организации активных методов обучения.

Аналитическая часть

Аналитическая часть видеотренинга имеет целью оценить успешность исполнения той или иной роли менеджера, определить способы повыше-

ния ее эффективности, а также обозреть ролевой управленческий репертуар в целом, наметить пути его дальнейшего развития. По сути, аналитическая стадия тесно переплетается с предыдущей ситуационно-игровой частью, поскольку совместный анализ с использованием видеозаписи завершает каждую разыгранную ситуацию. Однако групповое обсуждение достаточно сильно отличается от организации ситуационного моделирования, поэтому выделение самостоятельного аналитического этапа вполне обоснованно.

При совместном обсуждении разыгранной ситуации целесообразно придерживаться следующей схемы. После завершения упражнения по отыгрыванию ролевого взаимодействия, фиксируемого при помощи видеокамеры, участники присоединяются к остальной части аудитории и вместе с ведущими просматривают сделанную видеозапись от начала до конца. Затем главный герой сюжета рассказывает о своих мыслях и переживаниях во время разыгрывания ситуации, отвечая на следующие вопросы:

- как я наметил для себя реализацию поставленной задачи, насколько удачен был мой план?
- насколько мне помогали и в чем препятствовали лица, игравшие вспомогательные роли?
- какие трудности возникли у меня самого в ходе разыгрывания ситуации, что мне помогло?
- что я переживал и чувствовал, когда отыгрывал свою роль?
- где в моей практике управления, будучи подчиненным или руководителем, я сталкивался с подобными ситуациями?

После того как участник тренинга, исполнявший роль менеджера, рассказал о своих мыслях и переживаниях, на те же самые вопросы отвечают исполнители вспомогательных ролей (если они есть, конечно). Затем наступает очередь высказаться остальным участникам тренинга, просто наблюдавшим за ходом разыгрывания ситуации. Им рекомендуется дать аргументированную оценку успешности исполнения роли менеджера и отдельных действий участников ситуации, а также предложить собственные варианты поведения в анализируемой ситуации (как я бы поступил на месте руководителя?). Обсуждение завершается выступлением ведущего (ве-

душих), который не только обращает внимание участников на интересные моменты, но и обобщает уже высказанные точки зрения. Во время всего хода совместного обсуждения разыгранной ситуации все участники призываются к активному использованию и подкреплению своих выводов теми или иными видеофрагментами.

От каждого участника обсуждения ожидают прежде всего оценивание не отдельных людей, а их действий (объективность), стремление предлагать свои, более эффективные способы поведения (конструктивность). Здесь очень важно не сбиться на две одинаково непродуктивные крайности в содержании обсуждения. С одной стороны, надо избегать создания атмосферы взаимной недоброжелательности и сверхкритичности, приводящей к чрезмерной скованности и агрессивности; с другой стороны, нежелательна также и атмосфера взаимных похвал (особенно малообоснованных), когда подчеркиваются только положительные моменты и отсутствуют сколько-нибудь серьезные предложения по улучшению тех или иных не совсем удачных моментов только что разыгранной ситуации. Поэтому ведущий имеет право прекратить дискуссию в том случае, если она начинает разворачиваться по одному из указанных выше сценариев, создающих огромные трудности для достижения целей видеотренинга в целом. Для более полного и всестороннего анализа, содержащего обоснованные оценки и суждения, целесообразно придерживаться следующих простых правил:

- Избегайте защищать свои индивидуальные суждения только из-за того, что кто-то возразил вам. Старайтесь подходить к ситуации строго логически.
- Не меняйте свою точку зрения только ради достижения согласия. Постарайтесь найти то, что является сходным, объединяет вашу оценку с суждениями других.
- Поддерживайте только те мнения, с которыми вы можете согласиться хотя бы отчасти.
- Не применяйте такие способы уменьшения конфликта, как голосование или ссылка на авторитеты. Ведь главная задача – не навязать свою точку зрения, а обсудить ситуацию под разными углами зрения и прийти к общей оценке.

- Рассматривайте различие точек зрения, прежде всего, как помощь, а не как помеху при обсуждении и выработке общего мнения.

Таким образом, конструктивный и взаимно доброжелательный ход обсуждения, широкое использование видеозаписи разыгранной ситуации и ее фрагментов позволяют обеспечить достаточно эффективную обратную связь при овладении той или иной ролью менеджера. Другими словами, каждый участник, «примеряющий» на себя роль менеджера, при помощи группы и видеосредств может разобраться, что в отыгранной роли у него получилось хорошо и нуждается в дальнейшем развитии, а что снижает эффективность выполнения задачи и поэтому требует перестройки и улучшения. Наблюдение со стороны своего поведения в качестве руководителя на экране телевизора, сопоставление с собственным образом, наметенным перед разыгрыванием ситуации, наконец, взгляд на свою управленческую деятельность глазами других участников тренинга – все это способствует быстрому внесению необходимых коррективов в процедуру исполнения соответствующей роли, расширению ролевого репертуара в целом. При этом от ведущего требуется, чтобы он соблюдал известное равновесие по сумме высказанных критических суждений между всеми участниками. Например, не должно быть так, чтобы кого-то одного критиковали существенно больше, чем остальных.

В целом, всю процедуру видеотренинга можно отобразить в виде схемы (рис. 2.5).

Как видно из приведенной ниже схемы, ролевой видеотренинг завершается итоговым обсуждением, где участники делятся наработанным опытом выполнения той или иной роли, прослеживают процесс развития и расширения своего ролевого репертуара. Для ведущего здесь очень важным является создание эмоционально положительной атмосферы констатации достижений в области развития управленческой компетентности участников, концентрация внимания слушателей на использовании сформированных умений в практике работы в качестве менеджера и выполнения управленческих функций. Опыт работы практически всех известных центров подготовки менеджеров показывает, что обучение менеджеров должно быть направлено не только на приобретение профессиональных знаний, а на подготовку специалистов, готовых применять полученные

знания и умения для эффективного управления своим подразделением или организацией. На развитие именно этого важного аспекта при обучении менеджеров направлено овладение ролями менеджера в ходе видеотренинга. Ниже приведены ситуационные задания для проведения видеотренингов.



Рисунок 2.5 – Структурная схема процедуры видеотренинга

Задания для проведения видеотренингов

1. Главный руководитель (лицо организации)

1.1. Вы приняли в свое подразделение нового сотрудника – Александра Васильевича Петренко. Ему 36 лет, он прошел целый ряд должностей в своей карьере от простого служащего до ведущего специалиста. Имеет высшее образование, стажировался в ведущем учебно-научном центре. Вы планируете со временем сделать его своим заместителем, а пока он будет возглавлять важный участок работы, объединяя в группу Сергея Владимировича, Инну Васильевну и иногда для разовых поручений Эльвиру.

Необходимо: представить всем нового сотрудника так, чтобы каждый смог ощутить, что от этого назначения подразделение становится более «сильным» и мобильным. С другой стороны, необходимо дать понять, что появление нового человека не приведет к ущемлению чьих-то интересов.

1.2. У Инны Васильевны через месяц будет юбилей – ей исполнится 55 лет. В связи с этим от организации юбиляру должен быть преподнесен подарок (или выплачена премия). Ходатайствовать об этом должны, конечно же, вы как руководитель подразделения. Как положено, вы уже готовили соответствующий проект приказа и сейчас мысленно готовитесь к разговору с главным менеджером (генеральным директором) по этому вопросу. Обстоятельства складываются так, что сейчас в организации сложилось весьма напряженное положение с финансовыми ресурсами. Из-за неплатежей, сезонного изменения спроса большая часть средств находится в замороженном состоянии, всех поступающих средств едва хватает на выплату зарплаты и поддержание производства. Поэтому ясно, что руководство воспримет ваше предложение без энтузиазма.

Необходимо: подготовиться к разговору с руководством (наметить несколько аргументов, разные способы и формы поощрения и т.п.) и провести этот разговор, выбрав на вспомогательную роль любого из присутствующих.

2. Лидер

2.1. В подразделение поступило срочное задание, которое, ко всему прочему, еще и прямо не относится к задачам вашего подразделения, но кому-то надо это задание выполнять, вот его и поручили вам. Придется всех оторвать от текущих дел и переключать на выполнение этого срочного задания (задание определите сами: например, прибыл грузовик с това-

ром и нужно срочно его разгрузить, чтобы не платить за простой машины; или принесли 50 экземпляров новых вариантов рекламно-информационных писем и нужно срочно написать на 50 конвертах адреса, приклеить марки, вложить письма, заклеить и как можно скорее отнести на почту).

Необходимо: вызвать каждого подчиненного по очереди и обосновать ему необходимость срочного выполнения задания так, чтобы у подчиненного возникло желание, мотивация к работе над этим заданием. Учтите, что далеко не каждый подчиненный сразу же согласится с вами, отложит свои дела и кинется выполнять новую срочную работу. В качестве подчиненных выберите любых пять человек из аудитории.

2.2. От высшего руководства поступила команда направить одного человека на месячное повышение квалификации в г. Киев. При этом тематика курсов непосредственно не связана с деятельностью подразделения, она вообще является новой, ею никто не занимался (например, курсы по освоению нового оборудования или по операциям с ценными бумагами на международном фондовом рынке). Ясно, что если сотрудник вашего подразделения пройдет подготовку по этой теме, то впоследствии вы сможете аргументированно доказать руководству целесообразность передачи нового оборудования или перспективной темы вашему подразделению. Это, безусловно, укрепит авторитет подразделения, позволит вам иметь большой вес при принятии важных стратегических решений. Правда, сейчас никто из сотрудников не горит желанием все бросить и ехать учиться чему-то, что не входит в круг его обязанностей, причем у каждого будут свои отговорки: Сергей Владимирович скажет: «Я никогда этим не занимался и заниматься не буду! И вообще, если я уеду, то вся работа остановится», Алла Витальевна не сможет оставить ребенка, Эльвира еще не полностью представляет себе работу всего подразделения, Руслан, скорее всего, возразит: «После этой учебы зарплата моя не увеличится, поэтому никуда я не поеду!», а Инна Васильевна всплеснет руками: «Помилуйте, мне скоро на пенсию, а вы меня учить собрались!».

Необходимо: определить двух-трех кандидатов на поездку, поговорить с каждым (а может, даже собрать их вместе), решить, кто поедет конкретно. Нужно, чтобы человек поехал не просто «отбывать срок», а именно

научиться чему-то важному, для этого надо создать у него мотивацию к познанию и последующему применению полученных знаний.

3. Связующее звено

3.1. Вы занимаетесь подготовкой к выставке, где товары и услуги вашего предприятия будут представлены на нескольких стендах. Очень важный вопрос – что конкретно выставлять. Важный еще и потому, что принимать участие в выставке будет предприятие, родственное вашему, и, нужно выглядеть выигрышно на их фоне. (Допустим, и вы, и они заняты производством посуды, но ваша фирма специализируется на производстве столовых сервизов, ваз и т.п., а конкуренты освоили производство кухонной посуды и утвари, но есть и пересечения по номенклатуре продукции.) Сейчас вы хотите связаться с менеджером этой родственной организации, ответственным за оформление стендов своей продукции и выяснить конкретнее, что они собираются выставлять. В принципе, у вас есть три варианта:

- договориться о том, что пересечения номенклатуры продукции не будет совсем (то есть каждый придерживается принципа «выставлять то, что не выставляют конкуренты»);
- установить виды продукции, по которым можно выставляться обеим сторонам;
- ни о чем не договариваться и просто выставить все образцы ассортимента продукции.

Необходимо: наметить стратегию, разработать план разговора с менеджером из другой организации и провести разговор, выбрав для этой роли кого-либо из слушателей.

3.2. К вам поступил информационно-рекламный проспект известного зарубежного производителя (например, продуктов питания или оборудования по изготовлению запчастей для иномарок), где излагаются все достоинства этой фирмы и перечень поставляемой продукции (с кратким описанием). В проспекте содержится также предложение о сотрудничестве в любой устраивающей вашу организацию форме. На проспекте имеется резолюция высшего руководства с поручением вам подготовить ответное письмо с предложением конкретной схемы возможного сотрудничества.

Необходимо: написать такое деловое письмо-ответ на одной-полтора страницах (не более), где есть и краткое описание вашей организации

(надо дать понять, что вы весьма солидный, надежный партнер), и конкретное предложение о форме сотрудничества.

4. Приемник информации (монитор)

4.1. Последние две недели Сергей Владимирович, Алла Витальевна и Руслан по вашему поручению занимались очень важной работой: прибыла оптовая партия продуктов питания, нужно оформить все бумаги на таможне, в СЭС и т.д., организовать охрану и, самое главное, заключить договоры с предприятиями розничной торговли на максимально выгодных условиях. В последние дни вы замечаете, что Сергей Владимирович занят в основном бумагами и не делает никаких телефонных звонков, Алла Витальевна заполняет уже длительное время какие-то бланки и часто отлучается с рабочего места, Руслан вообще заявляет, что он «пошел по торговым киоскам», и исчезает на целый день. С другой стороны, вас только что вызвал ваш непосредственный начальник и потребовал ускорить завершение работ: «Уже две недели прошло, а товар так и не разошелся. Чем там они у вас занимаются?!»

Задание: Опишите по имеющейся информации положение дел с выполнением этой работы, указав возможные проблемы. Подготовьте также краткое выступление о проделанной работе в этом отношении с изложением достигнутого и обоснованием того, что нужно сделать в ближайшее время (на 1–2 минуты).

4.2. Ваше подразделение занимается сопровождением высокотехнологичной продукции: например, создает «начинку» для компьютеров, то есть пишет компьютерные программы для различных категорий и групп пользователей. Выполняя такую работу уже несколько лет, ваши сотрудники приобрели большой опыт и достаточно высокую квалификацию. Сергей Владимирович и Алла Витальевна – прекрасные программисты, Руслан хорошо знает технику и аппаратную часть, Инна Васильевна с Эльвирой быстро, качественно набирают и грамотно оформляют любые тексты. Кроме того, вы неплохо знаете запросы рынка, можете спрогнозировать будущие потребности. Только что вы посетили выставку, где получили проекты о сотрудничестве от нескольких ведущих фирм. Среди пакета предложений, который сейчас находится на вашем столе, есть:

- предложение о создании СП по обслуживанию электронной почты;

- проект адаптации мощного пакета бухгалтерских программ (перевод текста, модификация под нашу систему бухучета и др.);
- предложение прямых поставок компьютеров, компьютерных сетей и оборудования для их предпродажной подготовки и последующего сбыта на местном рынке;
- проект создания дилерской сети по продаже и обслуживанию бытовой электроники, прежде всего электронных записных книжек и калькуляторов. Ваше руководство дало принципиальное согласие на участие вашего подразделения в подобных проектах и предложениях.

Необходимо: с учетом возможностей подразделения проанализировать полученную информацию, оценить возможную степень участия в каждом из проектов и определить наиболее реалистичный.

5. Распространитель информации (передатчик):

5.1. Вы только что вернулись с представительского совещания, где перед вами (а значит и перед вашими подчиненными) были поставлены очередные задачи: необходимо освоить новое и довольно сложное оборудование, которое только что закупила фирма (для этого понадобится выделить двух человек); подготовить текст рекламного письма для новой продукции; срочно направить кого-то одного в районы для решения вопросов поставок сырья для новой технологии; наконец, в следующем месяце нужно направить двух человек для дежурства в вечернее время в канцелярии (может поступить срочная информация, и поэтому каждый вечер там должен дежурить кто-то из сотрудников).

Необходимо: продумать, как распределить эти задания среди сотрудников и затем подготовить свое выступление перед ними, где изложить программу действий, озадачить всех, кого вы наметили, и создать рабочую мотивацию у подчиненных.

5.2. Только что принято решение о реорганизации, в результате которой ваше подразделение объединяется с другим, вы назначаетесь руководителем новой структуры. Например, если раньше за вами был закреплен определенный район города (или регион республики) и вы обращались в соседний транспортный отдел, то теперь уже в вашем непосредственном подчинении будут два водителя и три транспортных средства (средний грузовик, малый грузовик и автопогрузчик). Естественно, что после реор-

ганизации изменятся, станут шире задачи подчиненных: раньше Сергей Владимирович отслеживал и прогнозировал спрос по целому спектру товаров, Алла Витальевна организовывала проверку качества, оценивала комплектность, ассортимент, Руслан осуществлял связь с торговыми предприятиями, Инна Васильевна с Эльвирой вели необходимую документацию. А теперь...

Необходимо: собрать всех, довести до каждого информацию о принятом решении (о реорганизации) и разъяснить в связи с этим новые задачи и обязанности.

6. Представитель (руководитель организации)

6.1. Подошло время выступить с небольшим отчетом о работе вашего подразделения на совещании, где собираются руководители других подразделений и руководство организации. У вас есть существенные достижения: подготовлены и сданы заказчику два серьезных заказа, принесших организации солидную прибыль; трое подчиненных участвуют в долгосрочных программах вместе с сотрудниками из других подразделений; удалось наладить компьютерный учет и ведение документации, а также установить электронную почту. Однако есть и негативные моменты: от одного из заказчиков были претензии по качеству работ, выполненных в подразделении: несколько раз начальство заставляло Аллу Витальевну и Эльвиру, играющих в рабочее время в компьютерные игры.

Необходимо: подготовить выступление перед коллегами-руководителями и высшим руководством, где описать реальное положение дел без восхваления, но и без очернительства.

6.2. Ваша организация проводит выставку-ярмарку своей продукции и услуг. На отдельном стенде будет представлена продукция вашего подразделения. Допустим, оно выпускает простые и удобные сумки-тележки, которые легко складываются. Есть модификация, позволяющая превратить такую сумку в рюкзак. В связи с предстоящей выставкой вам необходимо составить информационный буклет о разработанном и запущенном в производство изделии.

Необходимо: подготовить информационный буклет о выпускаемом рюкзаке с описанием истории возникновения замысла его создания, про-

цесса его изготовления и способов использования. С подготовленной информацией выступить перед несколькими посетителями выставки.

7. Предприниматель (инициатор)

7.1. В ваше подразделение поступил выгодный долгосрочный заказ (допустим, поставка высокотехнологичного оборудования по выпуску продуктов питания). В плане-графике выполнения работ вы предусмотрели, что переговоры с производителем и заказчиком, вопросы поставки и финансовые вопросы решаете вы; подготовка помещения, монтаж и запуск оборудования закрепляется за Сергеем Владимировичем; транспортировка, погрузка-выгрузка, связь с железной дорогой поручается Руслану, оформление таможенных бумаг и переписка с зарубежным производителем оборудования – Алле Витальевне; наконец, переводом документации, ее оформлением и изданием будут заниматься Инна Васильевна и Эльвира.

Неожиданно заказчик в связи с большими запасами сырья от нового урожая обратился с просьбой сдать все оборудование на целый месяц раньше. Руководство организации согласилось («нельзя упускать выгодного клиента, а то он может уйти к другим!») и приказало, несмотря на ваши возражения, сделать все для того, чтобы ускорить поставку. Правда, временно в ваше подчинение передали еще одного сотрудника из другого подразделения. В настоящее время оборудование находится в пути и через несколько дней будет в вашем городе.

Необходимо: разработать комплекс мер по выполнению этого приказа и обоснованно изложить их подчиненным.

7.2. Ваше подразделение разрабатывает проектно-сметную документацию на застройку земельных участков площадью от 15 соток до гектара. Сергей Владимирович проектирует жилые помещения современного дизайна, Алла Витальевна – подсобные помещения, бани, туалет, осуществляет планировку участка, Руслан изготавливает макет, а Инна Васильевна готовит смету расходов на строительство. Эльвира выполняет необходимый объем чертежной работы, помогая Сергею Владимировичу и Алле Витальевне. Сейчас работы в самом начале, но если они будут завершены на 2 недели раньше, то заказчик обещал выплатить солидную премию.

Необходимо: разработать ряд мер, направленных на выполнение проектно-сметных работ в кратчайшие сроки, и выступить с их изложением перед сотрудниками.

8. Устранитель проблем (стабилизатор)

8.1. Разговоры по телефону и визиты на рабочее место поклонника Эльвиры в последнее время участились. Естественно, что это вызвало справедливые нарекания со стороны остальных сотрудников: недавно вам жаловался Сергей Владимирович, поскольку он ждал вашего звонка по работе, но телефон был занят Эльвирой, и время было упущено. Кроме того, в последнее время в подразделении было несколько срочных работ и несколько раз Эльвира не успевала выполнить поручения вовремя.

Вам необходимо провести «воспитательную» беседу с Эльвирой так, чтобы она не обиделась, а поняла, что в рабочее время необходимо решать по телефону только производственные вопросы.

8.2. Так получилось, что Эльвира является помощником практически у всех. Это приводит к тому, что ее часто дергают, дают взаимоисключающие указания и даже перекалывают на нее часть своей работы. Особенно «грешат» этим Алла Витальевна и Руслан. Только что к вам приходила Эльвира, говорила об этом и в конце разговора даже расплакалась. Выходит, что некоторые сотрудники не полностью выполняют свою работу, а если что-то не получается, то виноваты другие: «Я просил Эльвиру отпечатать текст договора, а она не сделала!». В этой связи вам предстоит беседа с этими двумя подчиненными, чтобы нормализовать работу всех.

Необходимо: провести разговор с Аллой Витальевной и Русланом, может быть, с ними обоими (возможно, даже в присутствии Эльвиры — решайте сами) для того, чтобы упорядочить выполнение работы ведущими и вспомогательными сотрудниками.

9. Распределитель ресурсов

9.1. Вам необходимо разработать и представить вышестоящему руководству график повышения квалификации на краткосрочных курсах своих сотрудников. Ехать хотят все. Вам дали понять, что есть возможность пройти обучение практически по всем интересующим вас проблемам в ведущих учебно-научных центрах вашего города, Москвы, Санкт-

Петербурга. Возможно, кого-то могут послать даже за рубеж, если это как следует обосновать.

Разработайте график повышения квалификации с указанием сроков и места, а затем на общем собрании сотрудников доведите его до них и постарайтесь сделать так, чтобы этот план не вызывал возражений с их стороны.

9.2. Вам позвонили из отдела кадров и сказали, что через неделю им надо представить график отпусков. Особенности работы таковы, что обязательно должны работать минимум три человека, а также надо застраховаться на случай болезней. Естественно, что все хотят отдохнуть в летние месяцы и у каждого есть свои доводы в пользу этого. В прошлом году Алла Витальевна (из-за ребенка) и Инна Васильевна (из-за путевки) отдыхали летом.

Необходимо: подготовить свой вариант графика отпусков, собрать всех, обсудить его, внести необходимые изменения и представить график в отдел кадров.

10. Ведущий переговоры

10.1. Накануне вам позвонил ваш непосредственный начальник и сообщил, что он направляет к вам одного важного потенциального заказчика, который как раз интересуется продукцией, выпускаемой в вашем подразделении (пусть это будут строительные материалы, наименование и ассортимент конкретизируйте сами). О заказчике вам известно только то, что он аккумулировал достаточно финансовых средств, добился выделения земель и хочет теперь произвести застройку коттеджного микрорайона (то есть там и коттеджи, и соцкультбыт), чтобы затем продавать их состоятельным согражданам.

Необходимо: подготовиться и провести переговоры с заказчиком так, чтобы заинтересовать его в заключении договора с вашей организацией, а не с конкурирующей фирмой. Естественно, нужно подчеркнуть достоинства вашей технологии, продуктов и персонала.

10.2. У вашего подразделения – новый поставщик сырья (предположим, вы выпускаете кирпичи, а он подвозит из карьера особую глину для обжига). Сейчас к вам придет руководитель смежной организации для того, чтобы согласовать порядок совместной работы. Ясно, что у него свои

интересы, у вас – свои. Ему удобнее привезти разом всю дневную норму и уехать на побочные заработки, вам же желательно, чтобы сырье поступало равномерно в течение дня. Вам нужна глина особого качества, а ему все равно что возить, хоть песчано-гравийную смесь, он подсчитает тонно-километры и потом выставит вам счет к оплате. Ему все равно, где вываливать привезенный груз, а вам надо, чтобы сырье поступало в специальные бункеры или, если они заполнены, в поддоны.

Необходимо: подготовиться и провести переговоры с руководителем-смежником об этих вопросах (возможно, возникнут и другие) так, чтобы по возможности отстоять интересы своего подразделения.

2.6 Формирование эмоционального компонента лидерского потенциала

1. Эмоциональный интеллект как условие эффективности руководства

Задачи высшей школы не могут сводиться лишь к процессу передачи сведений, информации и контролю над уровнем их усвоения студентами. Любое знание включается в профессиональную компетентность человека при условии его адаптации к индивидуальной системе ценностей. При наличии субъективной мотивации получаемая информация приобретает не только содержательный смысл, но и значимость. Большую роль играет вовлечение в познавательную активность эмоционально-волевой сферы структуры личности, что способствует эффективному формированию лидерского потенциала.

Эмоциональный интеллект – это способность человека воспринимать, оценивать и понимать свои и чужие эмоции и умение управлять ими. Ученые, а также лидеры многих организаций, признают, что эмоциональный интеллект имеет жизненно важное значение. Некоторые даже считают, что эмоции в большей степени, чем интеллектуальные способности, определяют мышление людей и человеческие взаимоотношения. Эмоционально интеллектуальные люди могут хорошо владеть собой и эффективно налаживать взаимодействие с окружающими.

Специалисты и психологи уверены в том, что именно уровень эмоционального интеллекта определяет успешность или неуспешность руководителя. Лидеры должны способствовать формированию положительной мотивации, укреплять межличностное взаимодействие членов группы, завоевывать их доверие, концентрировать энергию, управлять людьми, находить компромиссы, принимать трудные решения и извлекать полезные уроки из неудач. Способность понимать себя и других людей, контролировать свои и чужие эмоции, формировать, сплачивать команду на достижение цели определяется в значительной мере эмоциональным уровнем развития лидера. От этого зависит знание намерений, мотивации и желаний других людей, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

Предполагается, что именно эмоциональный интеллект в современном его понимании был ключевым для выживания человека в доисторические времена, поскольку он проявляется в способности адаптироваться в окружающей среде, уживаться и находить общий язык с соплеменниками и соседними племенами. Об этом писал в своё время Чарльз Дарвин в работе «Выражение эмоций у людей и животных», где он отмечал роль внешних проявлений эмоций для выживания и адаптации.

Важный вклад в исследование интеллекта внёс Дэвид Векслер (англ. *David Wechsler*), который рассматривал интеллект как «совокупную способность индивидуума действовать целенаправленно, рационально мыслить и эффективно взаимодействовать с окружающим миром». Он разделял способности человека на «интеллектуальные» и «неинтеллектуальные». К последним он отнёс аффективные, личностные и социальные, и заключил, что именно «неинтеллектуальные» способности являются ключевыми при предсказании жизненного успеха человека. Дэвид Векслер много занимался разработкой тестов интеллекта.

Понятие *эмоционального интеллекта* появилось впервые в 1964 году в работе Майкла Белдока “*Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication*», а в 1966 году в работе Б. Лойнера «*Emotional intelligence and emancipation*». В 1975 году Клод Штайнер, один из основателей транзактного анализа, разработал концепцию эмоциональной грамотности и запустил программу её тренинга, представ-

ленную в его книге «Achieving Emotional Literacy» (изд. Avon Books, Нью-Йорк, 1997).

В 1983 году Говард Гарднер опубликовал свою модель интеллекта, в которой разделил интеллект на внутриличностный и межличностный. В 1985 году Уэйн Пэйн опубликовал работу «Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence», посвящённую развитию эмоционального интеллекта. В 1988 году Рувен Бар-Он в своей докторской диссертации ввёл понятие *эмоционального коэффициента EQ* (англ. *Emotional Quotient* по аналогии с англ. *Intelligence Quotient, IQ*). Наконец, в 1990 году вышла статья Питера Саловея и Джона Майера «Эмоциональный интеллект»), фактически определившая современное его понимание. После выхода этой статьи теория эмоционального интеллекта привлекла большое внимание, последовала масса публикаций на эту тему.

В 1995 году журналист Дэниэл Гоулман опубликовал научно-популярную книгу «Emotional Intelligence», в которой описал историю развития теории эмоционального интеллекта, дал обзор современных научных представлений о нем и представил собственную модель эмоционального интеллекта, получившую впоследствии название смешанной модели. Книга приобрела огромную известность и стала самой читаемой книгой, посвящённой социальным наукам.

По результатам обследования менеджеров разных уровней в 188 компаниях, в том числе, и транснациональных, Д. Гоулмен [349] пришел к выводу, что вклад эмоционального интеллекта в эффективность управленческой деятельности (она определялась показателями прибыльности подразделений фирм) вдвое превосходит соответствующий вклад таких факторов, как технические умения и *IQ*. Было обнаружено также, что профессиональное превосходство высокоэффективных руководителей над средними по эффективности менеджерами примерно на 90 % зависело именно от компонентов эмоционального интеллекта. Это позволило ученому утверждать, что в большинстве своем эффективным руководителям присущ высокий уровень эмоционального интеллекта. При этом, судя по одной из более поздних публикаций, эмоциональный интеллект Д. Гоулмен [350] понимает как *способность эффективно управлять собой и своими отношениями* и включает в себя четыре компонента (или субспособности): самоосознание, самоменеджмент, соци-

альную осведомленность и социальный опыт. Содержательно каждый из этих компонентов раскрывается следующим образом:

Самоосознание:

- *эмоциональное самоосознание* – способность распознавать и понимать свое эмоциональное состояние, а также осознавать его влияние на выполнение работы, межличностные отношения и т. п.;
- *адекватное самооценивание* – реалистическая оценка «моих сильных и слабых сторон»;
- *уверенность в себе* – твердое, лишённое сомнений, чувство собственной значимости.

Самоменеджмент:

- *самоконтроль* – способность контролировать негативные состояния и разрушительные импульсы;
- *надежность* – постоянная демонстрация честности, порядочности;
- *приспособляемость* – умение адаптироваться к меняющимся ситуациям и преодолевать препятствия;
- *ориентация на достижение* – стремление соответствовать некоему внутреннему стандарту совершенства;
- *находчивость* – готовность воспользоваться представившимся случаем.

Социальная осведомленность:

- *эмпатия* – умение ощущать эмоциональные состояния других людей, понимать происходящее с ними, проявлять активный интерес к их проблемам;
- *организационная осведомленность* – способность ориентироваться в событиях организационной жизни, создавать структуры по выработке решений, управлять политическими процессами в организации;
- *сервисная ориентация* – способность осознавать и удовлетворять запросы потребителей, клиентов.

Социальный опыт:

- *визионерное лидерство* – способность вызвать в людях подъем и воодушевить на выполнение мечты;
- *влияние* – способность использовать разнообразные приемы убеждения;
- *развитие других* – стремление развивать способности подчиненных посредством обратной связи и обучения;

- *коммуникация* – владение навыками слушания и передачи четких, убедительных сообщений;
- *инициирование изменений* – владение искусством инициировать новые идеи и вести людей в новом направлении;
- *управление конфликтом* – способность снижать разногласия и содействовать выработке решения;
- *командная работа и сотрудничество* – владение навыками кооперации и создания команд.

По-видимому, выводы, сделанные Д. Гоулменом в результате исследования, можно объяснить чрезвычайно широким перечнем компонентов эмоционального интеллекта, включающим отдельные показатели личностной, поведенческой, коммуникативной составляющих лидерского потенциала. Понимаемый таким образом, он выступает как весьма сложное образование, выходящее далеко за рамки собственно эмоционального интеллекта.

Более характерными для эмоционального интеллекта являются такие личностные характеристики, необходимые для лидера, как эмоциональная зрелость, стрессоустойчивость, приведенные в работе Г. Юкла и Д. Ван Флита [390]. Согласно этим авторам, эмоциональная зрелость рассматривается как довольно сложный конструкт, включающий ряд субчерт, а именно:

- *низкую самоцентрированность*, означающую, в частности, наличие интереса к другим людям;
- *достаточно высокий самоконтроль*, предполагающий отсутствие импульсивности и наличие способности противостоять всевозможным искушениям и гедонистическим соблазнам;
- *устойчивость эмоциональной сферы*, выражающуюся в отсутствии склонности к перепадам настроения, внезапным вспышкам гнева и т. п.;
- *низкий уровень защиты*, предполагающий восприимчивость к критике, готовность учиться на *ошибках*.

Стрессоустойчивость, по мнению указанных выше авторов, является свидетельством эмоциональной стабильности руководителя в условиях организационного стресса, означая то, что он способен успешно преодолевать возникающие в ходе выполнения управленческих задач ролевые (внутренние) конфликты, стремится принимать эффективные решения, невзирая на организационные «возмущения» и нередкий дефицит адекватной информации.

Д. Джордж [346], основываясь на таком понимании, провела теоретический анализ возможных связей эмоционального интеллекта с деятельностью эффективных руководителей. При этом она выделяет четыре характеристики эмоционального интеллекта, получившие, однако, гораздо более специфичные названия: оценка и отображение эмоций, использование эмоций для усиления когнитивных процессов и повышения качества принятия решений, осведомленность об эмоциях, управление эмоциями. Содержание этих компонентов также является достаточно специфичным, вполне отвечающим названию и сути конструкта.

Оценка и отображение эмоций:

- осознание собственных эмоций;
- способность точно отображать свои эмоции;
- осознание эмоций других людей;
- способность точно отображать эмоции других людей;
- наличие эмпатии.

Использование эмоций для усиления когнитивных процессов и повышения качества принятия решений:

- эмоции направляют и фокусируют внимание;
- эмоции облегчают поиск выбора;
- использование специфических эмоций способствует усилению некоторых видов когнитивных процессов;
- учет изменений в эмоциях способствует развитию гибкости.

Осведомленность об эмоциях:

- знание причин возникновения эмоций;
- знание последствий эмоций;
- знание, как эмоции развиваются со временем.

Управление эмоциями:

- метарегуляция настроения (размышления по поводу причин, адекватности и непостоянства эмоций);
- поддержание позитивного настроения;
- коррекция или улучшение негативного настроения;
- управление эмоциональными состояниями других людей.

Основываясь на современных представлениях о сущности эффективного руководства [365, 391], Д. Джордж выделяет далее ряд важных его элементов,

характеризующих содержательную сторону менеджерского поведения и испытывающих, по мнению автора, влияние эмоционального интеллекта, а именно:

- *развитие коллективного осознания целей и задач, а также представлений о путях их достижения:* высокий уровень эмоционального интеллекта руководителя может способствовать выдвижению им вдохновляющего подчиненных видения конечного результата, стимулировать для его достижения позитивное настроение, большую креативность и гибкость, стимулировать более эффективное управление собственными эмоциями;

- *содействие пониманию персоналом важности выполняемых рабочих заданий:* высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет руководителю лучше понимать рабочие проблемы подчиненных, вселять уверенность в возможности справиться с ними, возбудить в людях трудовой энтузиазм и оптимизм в отношении уровней личных достижений;

- *возбуждение и поддержание в организации как духа увлеченности, энтузиазма, уверенности и оптимизма, так и отношений сотрудничества и доверия:* высокий уровень эмоционального интеллекта поможет руководителю верно сориентироваться в истинных настроениях людей (в отличие от демонстрируемых), подскажет выбор эффективных средств влияния, позитивно отразится на психологической атмосфере в организации (в частности, на качестве отношений с подчиненными);

- *проявление гибкости в принятии решений и адаптации к организационным изменениям:* высокий уровень эмоционального интеллекта, выражающийся в познании руководителем своих эмоций и управления ими, поможет ему находить эффективные подходы к решению возникающих проблем и осуществлять успешные перемены в организационной жизни;

- *установление и сохранение осмысленной организационной идентичности:* высокий уровень эмоционального интеллекта поможет руководителю эффективно задействовать такие существенные с точки зрения управления настроениями работников элементы организационной культуры, как нормы, ценности, организационные символы, истории, мифы и т. п., вызывая у людей чувство единения с организацией, способствуя их осмысленному вхождению в организационную культуру, усиливая идентификацию с организационной реальностью.

Проведенный Д. Джордж [346] анализ представляет, таким образом, весьма интересную и, главное, реалистичную картину возможных связей эмоционального интеллекта с отдельными аспектами деятельности эффективных руководителей.

Рувен Бар-Он рассматривал эмоциональный интеллект как набор некогнитивных способностей, компетенций и умений, связанных с социальными, эмоциональными, персональными возможностями, которые влияют на способность человека справляться с требованиями и давлением внешнего окружения. В 1996 году он на собрании американской ассоциации психологов в Торонто представил свой новый тест EQ-i (Emotional Quotient Inventory), содержащий перечень вопросов для определения коэффициента эмоционального интеллекта, на основе которого была создана известная сейчас «модель эмоционального интеллекта Бар-Она».

Более характерным для эмоционального интеллекта, на наш взгляд, является его понимание как *способности осознавать эмоции и порождающие их причины и использовать эти знания для объяснения эмоций, их осознанной регуляции, что, в конечном счете, благоприятствует эмоциональному и интеллектуальному развитию индивида*. В начале XXI века в процессе разработки концепции эмоционального интеллекта Джон Майер, Питер Саловей, Карузо выделили четыре его составляющие [373]:

1. Восприятие эмоций – способность распознавать эмоции (по мимике, жестам, внешнему виду, походке, поведению, голосу) других людей, а также идентифицировать свои собственные эмоции.

2. Использование эмоций для стимуляции мышления – способность человека (главным образом неосознанно) активировать свой мыслительный процесс, пробуждать в себе креативность, используя эмоции как фактор мотивации.

3. Понимание эмоций — способность определять причину появления эмоции, распознавать связь между мыслями и эмоциями, определять переход от одной эмоции к другой, предсказывать развитие эмоции со временем, а также способность интерпретировать эмоции во взаимоотношениях, понимать сложные (амбивалентные, неоднозначные) чувства.

4. Управление эмоциями – способность укрощать, пробуждать и направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения постав-

ленных целей. Сюда также относится способность принимать эмоции во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения.

Модель эмоционального интеллекта Майера – Саловея – Карузо (модель способностей) используют для описания понятия эмоционального интеллекта и считают основной на данный момент. Она подверглась критике со стороны Г. Гарднера за излишний психометрический уклон. Большой популярностью пользуется также основанная на этой модели смешанная модель Д. Гоулмана, которая предполагает, что эмоциональный интеллект состоит из 5 компонентов:

1. Самопознание – способность идентифицировать свои эмоции, свою мотивацию при принятии решений, узнавать свои слабые и сильные стороны, определять свои цели и жизненные ценности.

2. Саморегуляция – способность контролировать свои эмоции, сдерживать импульсы.

3. Социальные навыки – способность выстраивать отношения с людьми, манипулировать людьми, подталкивать их в желаемом направлении.

4. Эмпатия – способность учитывать чувства других людей при принятии решений, а также способность сопереживать другим людям.

5. Мотивация – способность стремиться к достижению цели ради факта её достижения.

На основе модели Д. Гоулмана были созданы три теста-опросника: Emotional Competency Inventory (ECI), Emotional and Social Competency Inventory (ESCI), Emotional and Social Competency – University Edition (ESCI-U). При этом следует отметить, что представленный перечень включает мотивацию и некоторые составляющие самопознания, которые не имеют непосредственного отношения к выражению эмоций и их использованию в процессе взаимодействия с другими людьми. Еще более расширенным перечнем компонентов страдает и модель социального и эмоционального интеллекта (ESI) Рувена Бар-Она, которая состоит из 15 способностей:

1. Самоуважение – способность понимать и оценивать себя, видеть свои возможности и ограничения, сильные и слабые стороны, и принимать себя вместе со своими сильными и слабыми сторонами.

2. Эмоциональная осознанность – способность человека распознавать у себя наличие эмоции в конкретный момент, различать свои эмоции и понимать причины их возникновения.

3. Ассертивность / Самовыражение – способность ясно и конструктивно выражать свои чувства и мысли, а также способность мобилизовать свою эмоциональную энергию, проявлять при необходимости твёрдость убеждений, стоять на своём.

4. Независимость – способность полагаться на себя и эмоционально не зависеть от других.

5. Эмпатия – это умение распознавать, осознавать и понимать чувства других людей.

6. Социальная ответственность – способность идентифицировать себя как члена социальной группы, конструктивно сотрудничать с другими людьми, проявлять заботу и брать на себя ответственность за других людей.

7. Межличностные отношения – способность конструктивного общения через вербальные и невербальные коммуникации, способность устанавливать и поддерживать взаимовыгодные отношения, основанные на чувстве эмоциональной близости, умение чувствовать себя свободно и комфортно в социальных контактах.

8. Стрессоустойчивость – способность эффективно управлять своими эмоциями, быстро находить выход из ситуации.

9. Контролирование импульсов – способность сдерживать свои эмоции, воздерживаться перед соблазном.

10. Оценка действительности – способность сверять свои мысли и чувства с объективной внешней реальностью.

11. Гибкость – способность быстро корректировать свои чувства, мысли, представления и поведение соответственно меняющимися обстоятельствами.

12. Решение проблем – способность устанавливать и формулировать проблему, а также находить для неё потенциально эффективное решение.

13. Самоактуализация – способность устанавливать цели и стремиться к их достижению, реализовывать свой потенциал.

14. Оптимизм – способность сохранять надежду и позитивное отношение даже в сложных обстоятельствах.

15. Счастье / Благополучие – способность чувствовать удовлетворённость собой, другими и жизнью в целом.

Как мы видим, к эмоциональному интеллекту автором отнесены и такие характеристики как оценка действительности, решение проблем, самоактуализация, которые влияют на формирование эмоций, но не являются их выражением. Это система жизненно необходимых навыков, необходимых эффективному лидеру. Однако непосредственно к эмоциональной сфере относятся контроль над своими эмоциями, определенная чувствительность, гибкость, умение ощущать обстановку, стрессоустойчивость, умение находить выгодные для дела компромиссы с людьми, управлять своими импульсивными порывами. Если эти аспекты личности у лидера не развиты, он не сможет достичь успеха.

Эмоциональный интеллект опирается на самоанализ или регулярную оценку своего поведения и реакции окружающих людей. Это способствует определению «слабых мест», формированию способности их контролировать и корректировать. На эмоциональном самоанализе строятся умение реально воспринимать события и справляться со стрессами, а также нести ответственность за себя и подчиненных. На выработку в себе привычки анализировать свои эмоции и опирается эмоциональный интеллект. Когда человек понимает причины, вызвавшие те или иные чувства, он может контролировать их и управлять ими.

Тщательные наблюдения за поведением лидера в коллективе позволили выявить механизмы, посредством которых им удается играть ведущую роль в создании общего эмоционального климата. Лидеры обычно первыми высказываются по проблеме, предлагая группе способ её решения, а значит, и способ эмоциональной реакции на нее. Когда вопрос выносился на всеобщее обсуждение, группа обычно первым делом обращала внимание на реакцию лидера. Действительно, подчиненные воспринимают эмоциональную реакцию лидера как самое надежное свидетельство его мнения и соответственно строят собственное поведение. Можно сказать, что в известном смысле лидер устанавливает некий эмоциональный стандарт, на который равняются остальные.

Лидерам свойственно открыто высказывать одобрение или подвергать подчиненных конструктивной или уничтожающей критике. Они могут сформулировать задачи, стоящие перед группой так, что личный вклад каждого приобретет большую значимость. Они вносят ощущение ясности и значимости выполняемой работы, дают возможность каждому внести свой творческий вклад в её выполнение. Все это и определяет эмоциональное воздействие лидера, особенно если он способен выразить свою заинтересованность и собственный энтузиазм.

Лидеру необходимо также выработать умение выражать свои чувства (ассертивность), важной чертой которой является способность ясно высказывать свои убеждения и мысли, быть в состоянии отстаивать свою точку зрения. При этом он не показывает своего превосходства над собеседником, твердо придерживается собственной позиции, умеет спокойно аргументировать. Это качество может предполагать какой-либо компромисс при принятии решения, которое строится на доводах рассудка и доказательствах своей правоты без ущемления мнения противоположной стороны, что очень важно для достижения лидерского мастерства.

Независимость – это навык управлять собой, контролировать свои чувства, мнения и поступки, не полагаться на эмоции при принятии решения. Независимость не связана с анархией и неподчинением решению вышестоящего лица. Скорее, это умение отделять свою точку зрения от влияния окружающих, что не исключает умения советоваться, уважать и воспринимать чужое мнение. В своих решениях независимые люди опираются на уверенность в себе, собственную внутреннюю силу, опыт и самоэффективность.

Самоуважение предполагает знание своих достоинств и недостатков. Это умение принимать себя таким, какой ты есть, т.е. знание обо всех своих положительных и отрицательных чертах и на его основе выстроить линию своего поведения. От самоуважения напрямую зависят чувство уверенности в себе, самостоятельность и адекватная самооценка. Руководитель умеет ценить это качество в других людях и правильно воспринимать не только собственные качества, но и возможности членов своей команды.

Эмпатия – это умение понимать чувства других людей, «смотреть на мир глазами другого», видеть причины различных поступков. Научиться

эмпатии – значит научиться понимать психическое состояние других людей и строить диалог, опираясь на эти знания. Эмпатия предполагает обращение к чувствам человека, при этом важно не путать эмпатию с сочувствием, любезностью или слепым признанием точки зрения собеседника. Сочувствие ставит человека как бы выше собеседника. Любезность – это умение говорить комплименты. Руководители, обладающие эмпатией, совершенно не обязательно принимают точку зрения сотрудника, они признают возможность существования их мнения и готовы уважать чувства и мысли других людей. В этом смысле эмпатия обязательно должна сочетаться с ассертивностью. В приложении 10 приведен тест «Диагностика уровня эмпатийных способностей (методика В. В. Бойко)».

Гибкость – это умение перестраивать свои мысли, действия и чувства сообразно складывающейся ситуации. Люди, обладающие таким качеством, легче приспосабливаются к действительности и к изменяющимся условиям. Они признают свои ошибки и меняют в соответствии с этим свое поведение, опираясь на факты, события, новую информацию. Такие люди признают точку зрения окружающих, открыты для новаторства и свежих идей.

Умение решать проблемы является важной компетенцией руководителя и может проявляться эмоционально. При этом важно четко её сформулировать, развить и воплотить план в действие. Люди, умеющие решать проблемы, не боятся трудностей и умеют их преодолевать. Чтобы снизить страх перед изменениями и проблемами окружающей действительности, психологи советуют вместо слова «проблема» использовать понятие «возможность». Проблемы требуют умения контролировать свои эмоции, быть стрессоустойчивыми.

Большую роль в повышении эмоционального интеллекта играет положительное мышление, которое тесно связано с положительными эмоциями. Оптимистичный настрой и вера в свою самоэффективность – необходимое условие успешного лидера. Психологи установили, что у оптимистичных людей больше шансов выйти победителями из любой стрессовой ситуации, поскольку они считают неудачи в жизни временными, преходящими, видят в них возможности для дальнейшего развития.

Специалисты утверждают, что эмоциональный интеллект является важным источником информации, необходимой для успешного поведения и достижения высоких результатов деятельности. Для этого, во-первых необходимо определять и понимать эмоции других людей; во-вторых, контролировать и регулировать эмоциональный процесс и, наконец, управлять своими эмоциями, используя хорошее настроение как источник активности в процессе выполнения поставленных задач.

Внимание к своим эмоциям и эмоциям других людей, их понимание, а также контроль, избегание негативных и использование позитивных эмоций влияет на настроение других людей и позволяет развивать эффективные социальные навыки коммуникации и взаимодействия, что способствует установлению благоприятных отношений руководителя со своими подчиненными. Наши чувства влияют как наше поведение, так и на отношение других людей. Они могут способствовать заинтересованному привлечению сотрудников и последователей, а также дезорганизовать их. Эмоции показывают наше действительное отношение, выявлять то, что для нас является важным. Поэтому руководители должны управлять своими эмоциями и понимать, что они заряжают своими эмоциями членов группы и несут за это ответственность.

Эмоциональному интеллекту часто придают значение решающего фактора в достижении желаемого результата, особенно во взаимоотношениях с другими людьми. Однако, по мнению Дж. Майера, EQ, возможно, является причиной всего лишь 1–10 % (согласно другим данным – 2–25 %) важнейших жизненных паттернов и результатов [373]. Единственная характеристика, по которой популярная и научная концепции эмоционального интеллекта пришли к согласию, заключается в том, что эмоциональный интеллект расширяет представления о том, что означает быть умным.

Многие модели эмоционального интеллекта критикуют за достаточно произвольное добавление в них различных компонентов. Для научного обоснования необходимо исходить из психологического определения эмоций, на основе которого можно было бы структурировать это понятие, а в противном случае понятие эмоционального интеллекта превращается лишь в произвольный набор факторов, влияющих на жизнь человека. Особенно много критиковали Дэниэла Гоулмана, которого с момента выхода его

первой книги обвиняют в нехватке системного научного подхода, недостатке ссылок на источники при заимствованиях и в чрезмерной коммерциализации понятия эмоционального интеллекта.

По поводу возможности развития ЭИ в психологии существует два отличных друг от друга мнения. Ряд ученых [373] придерживаются позиции, что повысить уровень ЭИ невозможно, поскольку это относительно устойчивая способность. Однако увеличить эмоциональную компетентность путем обучения вполне возможно. Многие ученые считают, что эмоциональный интеллект, в отличие от интеллектуального интеллекта, можно и нужно развивать, причем как самостоятельно, так и с помощью специальных тренингов, работы с коучем, психологом. Кроме того, с возрастом EQ возрастает вместе с приобретаемым опытом общения и возросшей мудростью человека. Однако на стадии формирования личности в процессе целенаправленного обучения этот процесс происходит наиболее активно, если ему уделять достаточное внимание.

Профессор Кетс де Врис предлагает три возможных этапа развития эмоционального интеллекта руководителя [182]:

Первый – это познание самого себя.

Второй – это умение управлять своими чувствами и эмоциями. Но при этом он также должен быть готов воспринимать проявление различных, в том числе отрицательных, эмоций со стороны своей команды. Со временем и опытом у руководителей вырабатывается способность сверять чувства окружающих с некими общими эмоциями, которые, как у большого организма, есть в каждой организации.

Третьим этапом развития EQ может стать обучение следующим навыкам:

1. Активно слушать. Умение слушать – это намного больше, чем просто молча ждать своей очереди высказаться, время от времени кивая головой. Активные слушатели заняты только одним делом, – они полностью участвуют в том, что было сказано.

2. Слушать глазами. Второй навык – восприятие жестов – в общем, тоже относится к умению слушать. Но он еще помогает доносить собственные мысли.

3. Адаптироваться к эмоциям. У каждого эмоционального состояния есть положительная и отрицательная сторона.

Известны две модели социального интеллекта; модель способностей и смешанная модель. При этом авторы придерживаются разных методов определения его уровня в соответствии с их теоретическими позициями. Сторонники смешанной модели используют методы, основанные на самоотчете, и каждая методика основывается исключительно на субъективных взглядах ее автора. Сторонники модели способностей исследуют эмоциональный интеллект, используя тестовую методику решения задач. (Речь идет о наиболее разработанной и сложной методике – MSCEIT). В рамках модели способностей выделяются следующие иерархически организованные способности, составляющие ЭИ:

- восприятие и выражение эмоций;
- повышение эффективности мышления с помощью эмоций;
- понимание своих и чужих эмоций;
- управление эмоциями.

В приложении 7 приведен тест «Самооценка эмоционального интеллекта». Существуют и другие методы определения EQ, которые используют коммерческие или другие популярные тесты: [<http://flogiston.ru/articles/general/eq>], [http://www.queendom.com/tests/access_page/index.htm?id_RegTest=1121], [<http://pozdeev.ru/index.php/component/content/article/3-2011-10-07-17-05-43/179-test-eq1>]

2. Психическое состояние и роль стрессоустойчивости в этом процессе

Знание эмоционального интеллекта необходимо для объяснения своего психического состояния и его осознанной регуляции, что, в конечном счете, благоприятствует развитию индивида. В отечественной и русскоязычной литературе существует большое количество теоретических и экспериментальных работ, посвященных изучению психического состояния личности (Л.М. Аболин, Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, В.А. Ганзен, М.Ю. Денисов, Е.П. Ильин, Л.В. Куликов, Н.Д. Левитов, А.В. Махнач, Н.И. Наенко, Ю.Б. Некрасова, А.О. Прохоров, А.С. Сунцова, В.Н. Юрченко и др.).

В работах ученых психическое состояние рассматривается как целостная, активная реакция личности на внешние и внутренние воздействия (А.О. Прохоров), как отражение личностью ситуации в виде устойчивого синдрома в динамике психической деятельности (М.Ю. Денисов). Важным в исследовании А.О. Прохорова является положение о детерминированности психического состояния личностным смыслом. Н.Д. Левитов впервые поставил вопрос о психических состояниях как об особой категории, отличной от психических процессов и свойств личности. Он определил его как целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, указал на сложность и динамичность структуры.

Проведенный в работе В.А. Ганзена и В.Н. Юрченко системный анализ показал, что основное назначение психического состояния состоит в сохранении характера динамики и взаимодействия подсистем психики в различных изменениях среды. При этом в виде детерминант состояния выступают:

- потребности, желания и стремления человека (или, более точно, осознанные и неосознанные потребности, стремления и желания);
- его возможности (проявившиеся способности и скрытые потенциалы);
- условия среды (объективное воздействие и субъективное восприятие и понимание текущей ситуации).

Соотношение между этими тремя составляющими и определяет главные характеристики психического состояния [51].

Л.В. Куликов наиболее значимым для проникновения в сущность «психического состояния» считает понятие согласования меняющихся потребностей, возможностей и условий [156, с. 10]. Основными функциями состояния, по мнению А.О. Прохорова, являются *регулятивная*, заключающаяся в поддержании гармоничных отношений между структурами и образованиями личности и организма, и *интегративная*, отвечающая за объединение отдельных психических состояний, состоящих из иерархически организованных в единую целостную совокупность психических процессов и психологических свойств [238]. Кроме регулятивной и интегративной (синтезирующей) можно выделить и ряд других функций психического состояния: активизирующая, приспособительная, ориентирующая и др.

Таким образом, общим у вышеназванных авторов является понимание психического состояния в качестве активного целостного психического образования, представляющего собой реакцию (либо отражение) личности на ситуацию, рассматриваемую как комплекс внешних и внутренних условий жизнедеятельности человека. При этом акцент делается на исследовании психологического уровня проявления психического состояния, а в качестве основной единицы при его анализе берется, как правило, категория «переживания».

Существует и несколько иное, но принципиально не противоречащее первому, понимание психического состояния как фона, на котором развиваются психические процессы, либо как общего функционального уровня (В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, К.М. Гуревич, А.Б. Леонова и др.). При этом фоновое состояние выражает определенную меру мобилизации сил, активности личности, ее готовность или неготовность к действию, поступку (И.И. Чеснокова). В таком контексте состояние выступает как одно из внутренних условий, способствующих или препятствующих течению различных психических процессов.

К пониманию состояния как фона психической деятельности близко по своей сути стоит понятие *функционального состояния* (М.Ю. Денисов, А.Б. Леонова, А.О. Прохоров и др.). Эти исследователи понимают под состоянием качественно своеобразный ответ функциональных систем разных уровней на внешние и внутренние воздействия, возникающие при выполнении значимой для человека деятельности. В качестве критерия берется показатель эффективности деятельности, исходя из которого, выделяют состояния адекватной мобилизации и состояния динамического рассогласования. Иными словами, состояние человека в одних случаях характеризуется соответствием степени напряжения функциональных возможностей человека требованиям, предъявляемым конкретными условиями деятельности; в других, когда требуемые психофизиологические затраты превышают актуальные возможности человека, возникает состояние динамического рассогласования, и человек не справляется с поставленными задачами.

Целостность психического состояния подразумевает определенный уровень организации, стабильности входящих в него компонентов, синтез

их в определенную иерархическую структуру (М.Ю. Денисов, Е.П. Ильин). В качестве компонентов Е.П. Ильин называет три системы человека:

1) *моторная* – обеспечивающая двигательную поведенческую реакцию человека (так, в агрессивном состоянии усиливается тонус мышц и наблюдаются двигательные действия наступательного характера);

2) *вегетативное обеспечение ответа* на внутренние или внешние воздействия (например, повышение частоты пульса и артериального давления при стрессе или противоположные изменения этих показателей в состоянии апатии);

3) *психическая сфера* – проявляющаяся в изменении динамики познавательных процессов и преобладании положительных или отрицательных эмоциональных переживаний [112].

Структурированность проявляется в способности психического состояния сохранять определенный уровень организации компонентов при тех или иных энергетических затратах, проявляющихся в степени выраженности переживаний и сдвигов в функциональных системах человека. Являясь активной целостной единицей психической жизни личности, психическое состояние понимается и как фон, на котором протекает развитие психических процессов в той или иной жизненной ситуации. В наиболее общем виде под жизненной ситуацией понимается естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности и др. [136, с. 75].

В.Н. Мясищев предложил понятие *значимой ситуации*, подчеркнув при этом уязвимость личности к определенным факторам среды [203]. В совместном исследовании В. Н. Воронина и В. Н. Князева ситуация рассматривается как когнитивный конструкт личности, отражающий часть объективной реальности, существующей в пространстве и во времени и характеризующейся тем или иным социальным контекстом [46]. Реакция на ситуацию может быть различной.

Стресс является реакцией не столько на физические свойства ситуации, сколько на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром [362]. Он в большой степени является производным от наших когнитивных (интеллектуальных) процессов, образа мыслей и оценки ситуации, знания собственных ресурсов, степени владения спосо-

бами управления и стратегиями поведения, их адекватного выбора. Этим объясняется, почему условия возникновения и характер проявления стресса у одного человека не аналогичны таким же для другого.

Стресс может оказывать различное воздействие на поведение человека – от улучшения деятельности до дезорганизации, как повышая адаптационные возможности, так и понижая приспособляемость человека к среде (П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов, К.В. Судаков). С учетом данных обстоятельств может быть предложен условный механизм возникновения стресса как процесс перехода из одного состояния в другое: из комфортного в дискомфортное, из эмоционально устойчивого в неустойчивое, напряженное, экстремальное. Возникновению стрессового состояния предшествует появление причины внешнего или внутреннего характера. Причиной его возникновения может являться особая критическая ситуация, которая состоит из объективных обстоятельств и может квалифицироваться как «крайне сложная, трудная и опасная ситуация, ставящая перед личностью дилемму – поражение, психологическая капитуляция или победа» [86, с. 27].

Существует два направления в изучении причин возникновения стресса.

Представители первого направления, объективистского толка, рассматривают стресс как порождение внешней ситуации, или, как определяет Л.М. Аболин, эмоциональная ситуация отождествляется со стрессором» [2]. Иначе говоря, стресс воспринимается, как реакция на какие-либо воздействия или как сами эти воздействия. По его мнению, внешние напряженные условия являются стрессогенными только потенциально и не обязательно приводят к развитию стресса.

Представители субъективистского подхода, рассуждая о любых проявлениях личности, в том числе о стрессе, отмечают в нем специфический способ взаимодействия субъекта с самим собой и с окружающей средой. По мнению Р. Лазаруса стресс обусловлен двумя личностными особенностями:

- 1) представлениями о мире и себе и способностью брать на себя обязательства;
- 2) представлением о своих способностях влиять на последствия [362].

С точки зрения управления стрессом, по мнению ученых, более продуктивным является субъективистское направление, которое можно использовать в психокоррекционной практике. Большое значение имеет индивидуальное отражение объективной реальности в сознании человека, восприятие ситуации посредством обработки информации на когнитивном и эмоциональном уровнях. В результате складывается субъективная оценка ситуации: степени ее опасности, трудности, неразрешимости, предположение о возможных последствиях.

Оценка ситуации формируется как с учетом характеристик самой ситуации, так и исходя из мотивов, целей, ценностей лидера. В оценке может преобладать эмоциональный либо рациональный компонент. При субъективном отражении и оценивании лидером ситуации, возникает, а затем и развивается состояние стресса. Однако при сильном психотравмирующем факторе (например, катастрофе, пожаре) главную роль в возникновении дистрессового состояния может играть не столько оценка ситуации, а сколько резкая эмоциональная реакция человека на событие, а при последующем рациональном анализе обстоятельств, когда личность видит или интуитивно чувствует потенциальный выход, может произойти преодоление стрессового состояния.

Таким образом, авторы делают вывод:

Во-первых, одинаковые внешние события могут привести к развитию стрессового состояния или будут индифферентными для разных людей, – степень их стрессорного значения для конкретного субъекта определяют личностные когнитивные оценки внешних событий.

Во-вторых, одни и те же люди могут одно и то же событие в одном случае воспринимать как стрессогенное, а в другом – как обычное, нормальное, – такие различия могут быть связаны с изменениями в физиологическом или в психическом статусах субъекта.

В-третьих, не каждое эмоционально-негативное воздействие способствует развитию последующей стресс-реакции. Стрессоподобной может быть признана только такая реакция (состояние), которая достигает пороговых уровней, где физиологические и психологические интегративные способности человека напряжены до предела [362, с. 185].

В качестве различных факторов, влияющих на устойчивость человека к психическому стрессу, исследователи называют различные явления, которые в совокупности можно назвать теми внутренними субъективными условиями, которые определяют психологическую сущность личности. Среди них важную роль играет по мнению многих авторов эмоциональная устойчивость, которую характеризуют как сохраняемость процесса в целом и последовательность состояний во времени. Ее можно рассматривать как процесс и как результат, она является неотъемлемой частью развития, процесса адаптации. Устойчивость, в широком смысле, является функцией двух переменных – *окружающей среды* и *внутренней структуры системы*, которая обеспечивает максимально эффективное функционирование. Соответственно стрессоустойчивость можно считать частным случаем психической устойчивости, проявляющейся при действии стресс-факторов.

Я. Рейковский под эмоциональной устойчивостью понимает способность эмоционально возбужденного человека сохранять определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций. Он считает, что некоторым лицам свойственна высокая степень стрессоустойчивости из-за низкой эмоциональной чувствительности. Поэтому для того, чтобы вызвать у них проявления эмоционального возбуждения, необходимо применять более сильные раздражители [248].

Б.Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных. Он рассматривает её как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности [41, с. 542].

Исходя из того что в исследованиях стрессоустойчивости решающее значение придается психологическим механизмам регуляции (Л.М. Аболин, Я. Рейковский), Б.Х. Варданян условно выделяет два способа психической регуляции стрессоустойчивости, то есть два способа восстановления нарушенного отношения между отдельными компонентами деятельности – «внутренний» и «внешний». Так, к «внутренним» способам он относит такие приемы преодоления эмоциогенной ситуации, которые адресо-

ваны внутренним субъективным факторам возникновения этой ситуации. Способы же «внешнего» преодоления направлены на устранение внешних условий возникновения эмоциогенной ситуации – в первую очередь, на изменение операционального состава деятельности [41, с. 542–543.]. Мера устойчивости к стрессу будет определяться именно эффективностью функционирования обоих рассмотренных компонентов. Иными словами, она опосредована особенностями личностной организации (темперамент, характер, мотивация, установки, ценности) и уровнем развития операциональных характеристик человека как субъекта (стили деятельности и поведения, познавательная активность, профессиональные способности и умения).

Среди типов стиля реагирования, в основном, исследователи выделяют собственно совладающее поведение, подчеркивая его конструктивный характер, и защитное поведение, крайняя точка которого отличается дезадаптивностью. То есть, несмотря на значительное индивидуальное разнообразие поведения в состоянии стресса, существует, по мнению ведущего специалиста в области изучения *coping styles* Р. Лазаруса, два глобальных типа стиля реагирования [362]. Результатом стилевых особенностей реакции на стресс является изменение (уничтожение) стрессора или искажение психической составляющей самого человека. Причем если в первом случае показателем совладающего поведения однозначно является способность человека справиться со стрессовым воздействием через преодоление возникшего препятствия, то во втором случае могут быть варианты: изменение точки зрения на стрессовое воздействие, эмоциональный выплеск, психологическая защита.

Факторами, влияющими на реализацию того или иного стиля, являются: смысловая позиция, включающая как частные ценности и отношения, так и общее мировосприятие; когнитивная составляющая, включающая как бессознательные составляющие (непроизвольный интеллектуальный контроль по М.А. Холодной), так и произвольные (специальное применение выученных стратегий познания); особенности темперамента (характеристики нервной деятельности) и характера (как уровня регуляции); особенности ситуации (специфика стрессового воздействия).

А.В. Либин и А.В. Либина, анализируя зарубежные исследования феноменов и механизмов совладающего поведения, интерпретируют это следующим образом: «На предпочтение способов совладания влияют индивидуально-психологические особенности: темперамент, уровень тревожности, тип мышления, особенности локуса контроля, направленность характера. Выраженность тех или иных способов реагирования на сложные жизненные ситуации ставится в зависимость от степени самоактуализации личности – *чем выше уровень развития личности человека, тем успешнее справляется он с возникшими трудностями*. Согласно этому положению, встречающиеся в жизни человека препятствия имеют своим источником не только внешние (специфику среды), но и внутренние (индивидуальные предпосылки) условия. Как защитные, так и совладающие стили реагирования связаны с установками и переживаниями, отношением к себе и другим, со структурой жизненного опыта, то есть с когнитивными, перфективными и поведенческими уровнями иерархической структуры психики» [362, с. 191–192].

Различные технологии формирования совладающего поведения (coping) связаны со способностью противостоять трудностям.

Г. Томэ отмечает, что люди в большинстве случаев имеют очень малое количество способов решения проблемы (включая защитное), используя всего одну или несколько преобладающих техник «существования». Факторы же, влияющие на выбор техники, он объединяет общим названием «индивидуальный жизненный путь», различая следующие техники:

1. *Техники достижения*, применяемые для решения конкретных материальных проблем и доступные наблюдению.

2. *Техники приспособления*, характеризующиеся изменением собственных переживаний или поведения, обеспечивающие соответствие требованиям окружающего мира. Поскольку при этом в основном меняется собственное поведение, затрачивается меньше усилий, чем в предыдущем случае. Индивид может вернуться к уже известной и использовавшейся форме поведения, модифицировав ее согласно новым условиям и требованиям.

3. *Защитные техники*, представляющие собой отрицание или отсрочку проблем, с которыми в данный момент невозможно справиться. Речь

идет не о патологической технике существования, а о стратегии, вполне соответствующей психологической норме.

4. *Избегающие (эвазивные или эксгрессивные) техники*, означающие уход на долгое время от конфликта или напряженной обстановки без их разрешения.

5. *Агрессивные техники*, направленные на нанесение вреда окружающим, причем такое поведение может принимать разные формы: угнетение и подчинение, прямое нападение с целью обратить других в бегство и т.п. [387].

По Х. Ремшмидт, процесс преодоления трудностей протекает следующим образом.

- Сначала происходит «первичная оценка» ситуации – когнитивный процесс с эмоциональными компонентами.

- Затем оцениваются собственные возможности, включая возможную поддержку со стороны окружающих. На этом этапе уже часто развиваются новые стратегии преодоления трудностей.

- Наконец, на основе неудач или новой информации можно прийти к третичной оценке проблемы, включающей новую постановку задачи и новые альтернативы поведения. В благоприятном случае наступает желанный исход, то есть овладение ситуацией. Последовательные ее оценки могут переходить одна в другую или испытывать взаимное влияние. Стратегия преодоления трудностей не сводится к чисто когнитивному процессу, необходимо также учитывать ее эмоциональные компоненты. Однако в литературе, посвященной этому вопросу, основное внимание уделяется именно когнитивному аспекту, который легче понять и описать [249].

Обычно способность человека применять большое количество разнообразных способов поведения называют *гибкостью*. Поводом для введения этого понятия стала необходимость выделения «пускового механизма» такого перехода – человек должен уметь почувствовать, когда следует переключиться. Выбор стратегии преодоления во многом связан с верой в возможность позитивных изменений, и если такая вера есть, то человек фактически сам находит более позитивные стратегии, но если этой веры нет, найти ее можно только с посторонней помощью – психолога, близких и родных людей, заинтересованных в результате, священника, и поэтому

многие исследователи подчеркивают этот аспект в описании техник преодоления и проводят различные опросы, выявляющие роль такого участия [378].

Многие техники coping-поведения основаны на переориентации человека с личностного переживания на суть проблемы и поиск путей решения, однако, нужно помнить, что к таким формам способны далеко не все, и это связано с общим уровнем развития. Таким образом, тренинг, например, личностного роста одновременно может называться тренингом coping-поведения. Для людей с невысоким уровнем интеллекта помощь в формировании адекватного реагирования на стресс может быть оказана в виде готовых эффективных стереотипов и стратегий преодоления.

В зависимости от стиля реагирования на стрессовое событие человек может иметь различные последствия: тревоги, депрессии, психосоматику различной этнологии или же удовлетворенность, радость, повышение уверенности в себе. Для уменьшения негативных последствий предлагаются определенные техники. Таким образом, исследования «совладающего поведения» и способов его формирования вносят существенный вклад в изучение стрессоустойчивости, а также позволяют расширить наши представления о субъектных аспектах личности.

К социально-психологическим установкам личности, определяющим ее отношение к другим людям, а соответственно и выступающим регулятором взаимодействия с ними, можно отнести локализацию контроля над происходящими событиями, иначе трактуемую как экстернальность-интернальность [381]. Понятие *локуса контроля*, в его современном понимании, было введено в психологию американским психологом бихевиоральной ориентации Дж. Роттером. При этом предполагалось, что существует континуум, крайними точками которого являются индивиды с ярко выраженными внешними или внутренними стратегиями атрибуции. Остальные люди занимают промежуточные позиции между этими полюсами. В соответствии с тем, какую позицию занимает на континууме индивид, ему приписывается определенное значение локуса контроля.

Говоря о локусе контроля личности, обычно имеют в виду склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе. Об *интернальном* локусе кон-

троля говорят тогда, когда человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. При *экстернальном* локусе контроля человек склонен приписывать ответственность за все внешним факторам: другим людям, судьбе или случайности, окружающей среде [381]. Многие исследователи данной характеристики подчеркивают большую стрессоустойчивость лиц с внутренним локусом контроля. Экстернальность же затрудняет процесс преодоления трудностей в профессиональной деятельности, чаще способствует развитию заболеваний психогенного характера и уменьшает вероятность достижения успехов в избранной профессии.

Установлено, что *интерналы* более уверены в себе, более спокойны и благожелательны, более популярны. По данным К. Муздыбаева [202], существует положительная корреляция между интернальностью и наличием смысла жизни: чем больше субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере находит он в жизни смысл и цели. *Экстерналов* же отличают повышенная тревожность, обеспокоенность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, конформность, меньшая популярность. Все это, конечно, естественным образом связано с их позицией в отношении зависимости от внешних обстоятельств и неспособности управлять своими делами.

С точки зрения, например, информационной теории эмоций П.В. Симонова эмоции, их уровень определяются структурной формулой следующего вида: $\mathcal{E} = \Pi (\text{Ин} - \text{Ии})$, где \mathcal{E} – эмоции; Π – актуальная потребность личности; Ин , Ии – информация необходимая и информация, имеющаяся у субъекта, на основании которой он может судить о возможности удовлетворения потребности [271].

По существу, выражение в скобках есть мера неопределенности ситуации. И чем выше неопределенность, тем выше эмоциональное напряжение. Однако экстернал субъективно всегда находится в ситуациях большей неопределенности, чем интернал, так как не он сам контролирует события своей жизни. Эти события и, следовательно, сама его жизнь преимущественно определяются случаем, обстоятельством, волей других людей, что создаёт благоприятную почву для возникновения неопределенности, а че-

рез это – эмоционального напряжения, тревожности. В связи с этим целесообразно ставить и вопрос о специфике проявления локуса контроля личности в разнообразных жизненных ситуациях. Анализ этого вопроса в фундаментальном исследовании К. Муздыбаева по проблемам психологии ответственности посвящена даже специальная глава [202].

Таким образом, локус контроля является важной интегральной характеристикой личности, показателем взаимосвязи отношения к себе и к окружающему миру. Интернальность или экстернальность – это не частная личностная черта, а определенный личностный паттерн, целостная личностная комбинация.

3. Управление психическим состоянием

В жизни человека эмоциональные проблемы приобретают первостепенное значение. Внезапное изменение отношения лица, с которым связывались жизненные планы, изменение собственного эмоционального отношения к тому, с кем был близок на протяжении многих лет, является для человека серьезнейшим испытанием в жизни. Выйдя из-под контроля сознания, эмоции людей мешают осуществлению намерений, нарушают межличностные отношения, не позволяют надлежащим образом выполнять служебные и семейные обязанности, затрудняют отдых и ухудшают здоровье.

При этом непосредственные причины затруднений находятся не вне человека, а в нем самом и определяются не ограниченностью знаний, не недостатками физического или психического развития, или отсутствием соответствующих способностей, а нежелательными, непонятными и не поддающимися контролю эмоциями. Чтобы преодолеть такого рода затруднения, необходимо познать те явления, которыми они обусловлены, установить законы их развития. Решение этих проблем имеет большое практическое и социальное значение.

Эмоциональная система редко функционирует в полной независимости от других систем. Некоторые эмоции или их комплексы фактически всегда появляются и взаимодействуют с перцептивной, когнитивной и двигательной системами, а эффективное функционирование личности зависит от баланса в деятельности различных систем и их интеграции. Так как эмоция любой интенсивности имеет тенденцию организовать действие

организма как целого, все физиологические системы и органы до некоторой степени включаются в нее. При этом активация эмоций представляет собой изменения в нервной системе, которые порождают эмоциональный процесс, сопровождающийся в своей кульминации субъективным переживанием специфической эмоции. Эти изменения отличаются от тех внутренних и внешних феноменов, которые их обуславливают и которые рассматриваются обычно как «причины» или «детерминанты» эмоции.

Эмоциональный процесс включает три основных компонента. Первый из них, общий для всех изменений состояния равновесия, – это компонент эмоционального возбуждения, определяющий мобилизационные сдвиги в организме. Второй компонент эмоции связан с тем, какое значение эмоциогенное событие имеет для субъекта – позитивное или негативное. Функция положительного эмоционального процесса заключается в побуждении действий, поддерживающих контакт с позитивным событием, а отрицательного – наоборот. Третий компонент эмоции связан со специфическими качественными особенностями события, имеющего значение для субъекта, и соответственно может быть охарактеризован как содержание (или качество) эмоции. В зависимости от этого компонента эмоциональные реакции или вызванные эмоциями особые формы поведения приобретают специфический характер.

Эмоциональный процесс имеет положительный и отрицательный знак. Ниже приведены примеры соответствующих внутренних состояний человека (табл. 2.6).

Таблица 2.6 – Примеры внутренних состояний

«Позитивные» внутренние состояния	«Негативные» внутренние состояния
Спокойствие	Расстройство
Расслабленность	Напряжение
Гибкость	Ригидность
Плавность	Озадаченность
Уравновешенность	Беспокойство
Уверенность	Фрустрация
Оптимизм	Сомнение
Сосредоточенность	Рассеянность

Восприимчивость	Замкнутость
Доверие	Страх

Регуляция поведения осуществляется благодаря формированию мозговых структур, функционирующих в определенном порядке. Дезорганизация этого порядка означает отрицательную эмоцию, а поддержание и развитие деятельности соответственно существующим структурам – чувство удовольствия.

Известно, что *наивысшим человеческим благом является душевный покой*, который является существенной предпосылкой для счастья и получения наслаждений и удовольствий от работы и личной жизни. Это состояние гармонии с собственными высшими ценностями и внутренними убеждениями. Противоположностью внутреннему покою является негативизм, основанный на отрицательных эмоциях, которые являются главной причиной невысоких достижений и неудач. Отрицательные эмоции делают людей больными физически и душевно, разрывают отношения, мешают деловой карьере.. Устранение отрицательных эмоций – дело каждого, кто стремится к успехам и достижениям. *Мир в душе возможен только при отсутствии негативизма, одно исключает другое.*

Современные ученые утверждают, что избавиться от внутренних неприятностей, от негативных эмоций вполне реально. Надо только внимательно прислушиваться к подсказкам природы, к «внутренней мудрости» нашего организма. В нем самой природой заложены биологические маятники, благодаря которым его состояние закономерно меняется, и на смену реакции напряжения (стрессу), приходит расслабление (покой, отдых). Именно в борьбе и чередовании этих биологических противоположностей и достигается нормальное, естественно-гармоничное состояние. В организме предусмотрен соответственно и готовый, заранее запрограммированный физиологический ответ, противоположный стрессовой реакции – *реакция релаксации* (табл. 2.5).

Таблица 2.5 – Краткая схема мышечного расслабления

Группы расслабляемых мышц	Представляемое движение
---------------------------	-------------------------

<i>Руки и плечи</i>	
Кисти рук	Сжимание кулака
Руки от кисти до локтя	Сгибание и разгибание в лучезапястных суставах со сжатыми кулаками
Руки от локтя до плеча	Сгибание и разгибание рук в локте
Плечи	Поднимание плеч
<i>Лицо и мышцы скальпа</i>	
Мимические мышцы	
Мышцы лба	Наморщивание лба, нахмуривание бровей. «Разглаживание» лба, «растягивая» кожу волосистой части головы
Мышцы, окружающие глаза	Зажмуривание глаз
Мышцы, окружающие рот	Вытягивание губ, как при поцелуе

Продолжение таблицы 2.5

Шейная мышца	Надувание щек
Жевательные мышцы	Стискивание зубов
Язык	Прижимание к зубам/ «западение» языка
<i>Туловище и шея</i>	
Затылок, спина, шея	Прогибание («мостик»)
Грудь, живот, шея	Натуживание с прижиманием подбородка к груди
Грудь, живот, шея	Боковые наклоны
<i>Ноги</i>	
Стопы	Сгибание стоп (тянуть носки «на себя»)
Ноги целиком	Приседание; «ножницы»

Выработка устойчивого навыка расслабления с помощью тренировки займет немного времени, ее можно выполнять за 20–30 секунд. В этой связи уместно привести метафору М.Е. Бурно, описывающую процедуру «мгновенного» расслабления: птица, изможденная долгим полетом, камнем падает вниз с подоблачной выси. И в этом стремительном падении

включаются рефлекторные механизмы расслабления мышц. Благодаря природному, естественному, спасительному расслаблению за краткий миг падения птица успевает отдохнуть, чтобы продолжить полет. Так же и человек, овладевший приемами мышечного расслабления, может за короткое время привести свой организм в состояние отдыха и покоя, чтобы восстановить силы и сбросить физическое и психологическое напряжение.

По существу представленная схема расслабления мышц всего тела близка к прогрессивной релаксации в терминологии Джекобсона, включающей последовательное, прогрессирующее расслабление одной мышечной группы вслед за другой. Главное отличие описанной методики от аутотренинга состоит в том, что она не является способом самовнушения, а построена согласно основному принципу психологической саморегуляции на основе баланса сознательной деятельности и подсознательного рефлекторного ответа. По мысли Ч. Брукса, используя методы саморегуляции, мы просто помогаем определенным физиологическим процессам реализоваться, позволяя им произойти естественным образом и допуская их в сферу осознания. Это и есть на физиологическом уровне тот принцип «правильного хотения» или правильного действия в отношениях с собственным организмом.

Исходя из приведенных выше соображений и теории Джеймса – Ланге, следует, что, управляя состоянием мышц и внутренних органов, переходя от стресса к релаксации, можно контролировать собственные эмоции. При этом мы можем научиться осознавать преимущественно внешние эмоциональные проявления и непосредственно воздействовать только на них. Это именно то чувствительное звено в развитии эмоций, на которое можно повлиять, чтобы затормозить их, погасить эмоциональный пожар еще в зародыше, пока он не набрал силу и не наделал вреда.

Для этого необходимо следующее:

1. Остановить подъем эмоциональной волны на уровне сознания. Замечая в себе эмоцию, мы замечаем лишь свои внутренние ощущения. Следует принять это как предупредительный сигнал нашего подсознания. Заметив связанные с эмоциями ощущения, можно как бы отделиться от них, наблюдать за ними со стороны, а затем нейтрализовать их. Но прежде чем

избавиться от неприятных ощущений, нужно проанализировать их истинную причину, которая далеко не всегда лежит на поверхности.

2. Выработка «системы раннего оповещения» о происходящих в организме изменениях, связанных с эмоциями. Известно, что, первоначальные, ранние изменения состояния мышц и внутренних органов в момент подъема «эмоциональной волны» по каналам обратной связи доходят до подсознания раньше, чем до сознания. Научиться замечать эти изменения раньше – значит получить возможность своевременно гасить негативные эмоции. Надо развивать, тренировать навыки самонаблюдения, самосознания. Для этого есть специальные приемы саморегуляции, о которых достаточно подробно говорится в работе М.Е. Сандомирского «Защита от стресса» [265].

3. Выработка навыка нейтрализации отрицательной эмоции по принципу «клин клином вышибают», то есть, вызывая состояние покоя/расслабления или противоположной эмоции. Для этого нужно научиться произвольно создавать такое состояние «инструментов эмоции» – мышц (с помощью расслабления мышц туловища и конечностей, а также мимических мышц) и внутренних органов (с помощью самонаблюдения, осознанного дыхания), которое характерно для покоя или положительных эмоций. Кроме того, для этого также существуют специальные упражнения [265, с. 44–62].

Непрерывная череда стрессовых состояний может обернуться хроническим стрессом – болезнью, делающей человека излишне агрессивным или, напротив, апатичным. Поэтому стресс практически всегда – сигнал тревоги. Образовавшийся в результате внутренний дискомфорт часто становится причиной так называемого невроза. Эта болезнь служит чем-то вроде зеркала, отражающего психологически неразрешимые для человека жизненные ситуации и конфликты, блокирующие реализацию личностного потенциала. В повседневной жизни приходится сталкиваться с различными формами невротических состояний. Наиболее значимыми среди них специалисты называют: невроз привязчивости, характерный поиском одобрения и любви любой ценой; невроз власти – погоня за престижем и обладанием властными полномочиями; невроз покорности, схожий с безусловным конформизмом; невроизоляцию, означающую избегание обще-

ства других людей. Эти и другие невротические процессы чреваты риском самоотчуждения человека.

Невроз является прямым следствием эмоционального перенапряжения. В основе неврозов лежит нерационально и непродуктивно разрешаемое противоречие между личностью и значимыми для него сторонами жизни. Обычно это сопровождается возникновением тягостных волнений, переживаний и т.п. Распространенным симптомом невроза является апатия, безразличие ко всему. В свою очередь душевное бездействие грозит худшим – расстройством психики. Потенциальную опасность нервного расстройства таят в себе и чрезмерная деловая активность, ускорение ритма труда, азарт занятости. При этом человек работает не для того, чтобы жить, а живет для того, чтобы работать, подвергая себя невротическому риску. К общим причинам всеобщей невротизации следует отнести резкое снижение доходов значительной части людей, реальную угрозу безработицы из-за сокращения количества рабочих мест и закрытия ряда предприятий, низкий уровень оплаты труда и т.д. Любая из причин может породить дисбаланс в отношениях человека с окружающей средой, опасный разрыв между мыслями, чувствами и поведением.

Ещё в XIX веке З. Фрейд писал о том, что при неврозах сильное эмоциональное возбуждение приводит к соматическим нарушениям. В середине XX века в работах одного из пионеров телесно-ориентированной психотерапии Ф.М. Александера было убедительно доказано: затяжные, стереотипно повторяющиеся негативные эмоции не ограничиваются только психологическими проявлениями, а приводят к развитию специфических телесных расстройств. Последние проявляются в тех системах организма, с которыми данные эмоции имеют «сродство». Так, чувство гнева приводит к формированию сердечно-сосудистых заболеваний, а чувство зависимости – заболеваний пищеварительной системы. Тогда же был описан и физиологический механизм подобных нарушений, связанный с тонусом вегетативной нервной системы, контролирующей деятельность внутренних органов. Таким образом, человек сам, хотя и неосознанно, невольно создает себе болезнь. А раз так, то сам же может и избавиться от нее. Нужно только научиться, как это сделать.

Все это составляет предпосылки для дальнейшего развития разнообразных заболеваний на фоне продолжающегося стресса. Хронический стресс зачастую сопровождается нарушением обмена в центральной нервной системе, что приводит человека в состояние депрессии или тревоги. Это начальные стадии психосоматических заболеваний. Далее происходит их переход из стадии начальных, преимущественно обратимых процессов в стадию нарушений стойких, органических. Чтобы не допустить подобного трагического финала, нам надо научиться бороться со стрессом, не давая подняться на вторую, а тем более на третью ступеньку.

За плохое управление стрессом мы платим большую цену. В основе 95 % физических болезней лежит психологический фактор. Последствиями хронического стресса, помимо общеизвестных (усталости, плохого настроения, раздражительности или апатии, нарушений сна и сексуальной потенции, для которых зарубежные авторы используют специальный термин – «выгорание»), являются еще и многочисленные заболевания, называемые болезнями адаптации или психосоматическими заболеваниями. Сюда относят язву желудка, стенокардию, гипертоническую болезнь, бронхиальную астму, сахарный диабет, некоторые кожные заболевания и многое другое.

Выходит, что пресловутая народная мудрость «Все болезни от нервов» имеет под собой реальную основу. Она только не дает ответа на вопрос, как их избежать. Необходимо соблюдать компромисс между «выплескиванием эмоций» и их сдерживанием, придерживаясь «золотой середины» и тщательно «прорабатывая» с помощью методов психологической саморегуляции остаточные проявления «задержанных» эмоций. А. Лоуэн так сформулировал этот принцип гармонии эмоциональных проявлений: «В здоровом организме существует равновесие между возбуждением и сдерживанием; человек ощущает себя свободным в выражении своих чувств и импульсов, но он настолько владеет собой, что может выражать их уместным и достойным образом» [172]. После того как в конкретной ситуации проработаны телесные проявления эмоций и осознаны глубинные причины их возникновения, у человека часто возникает не только чувство освобождения, но и ощущение, что им исправлена сделанная ранее ошибка.

В современных условиях стресс стал, по сути, привычным спутником людей в их повседневной жизни. Чтобы убедиться в наличии или отсутствии стресса, достаточно задать себе ряд простых вопросов:

1. Часто ли вы чувствуете тревогу без видимых причин?
2. Часто ли вы испытываете страх?
3. Часто ли обеспокоены длительное время?
4. Трудно ли вам в последнее время сосредоточиться?
5. Вы стали раздражительны?
6. У вас иногда возникают признаки учащенного сердцебиения?
7. Вам тяжело уснуть или вы беспокойно спите?
8. Просыпаетесь ли вы утром с ощущением усталости?

При утвердительном ответе всего на половину вопросов предложенного теста можно констатировать, что налицо несомненные признаки стрессового состояния. Для того чтобы стать личностью с низким уровнем стресса и высокой способностью к свершениям, надо использовать обсуждаемый здесь метод «когнитивного контроля» или способность думать и контролировать свои эмоциональные отклики. Надо думать только о положительном, думать оптимистично, конструктивно. Следует также использовать метод подстановки: необходимо заменить негативные чувства, которые мы испытываем, на позитивные. Решив сделать покой в душе своей наивысшей целью, надо принять полную ответственность за свою внутреннюю жизнь. Для этого следует тщательно анализировать свои мысли, чувства, отношения или отклики, которые вызывают стресс любого рода. Когда мы обдуманно делаем покой в душе своим главным принципом, то становимся более позитивной и привлекательной, а также счастливой и здоровой личностью.

Все, о чем говорилось до сих пор, приведет к успеху или поражению в зависимости от способности применять это в жизни. Отправной точкой к личному освобождению является принятие полной ответственности за то, каким человеком мы являемся. Если мы хотим, чтобы ситуация изменилась, сначала должны измениться мы сами. Развитие положительного отношения к себе и своей жизни, при уничтожении отрицательных эмоций, жизненно необходимо для использования нашего потенциала. Положи-

тельные, конструктивные эмоции – основа счастья, достижений и долгой жизни.

Современные психологи, опираясь на многолетний опыт научного изучения человеческих эмоций, как правило, признают необходимость их рациональной регуляции. Польский ученый Я. Рейковский подчеркивает: «Стремясь все более эффективно контролировать окружающий мир, человек не хочет мириться с тем, что в нем самом может существовать нечто такое, что сводит на нет прилагаемые усилия, мешает осуществлению его намерений. А когда верх берут эмоции, очень часто все происходит именно так» [248]. За этим авторитетным суждением стоят результаты многочисленных исследований, психологических наблюдений и экспериментов, которые обнаруживают противоречивый характер взаимоотношений эмоций и разума.

Современная культура активно вторгается в эмоциональный мир человека. При этом наблюдаются два, на первый взгляд, противоположных, но по сути взаимосвязанных процесса: повышение эмоциональной возбудимости и распространение апатии. Эти процессы обнаруживаются в последнее время в связи с массовым проникновением компьютеров во все сферы жизни. Например, по данным японских психологов 50 из 100 детей, увлекающихся компьютерными играми, страдают эмоциональными расстройствами. У одних это проявляется в повышенной агрессивности, а у других – в глубокой апатии, утрате способности эмоционально реагировать на реальные события.

Подобные явления, когда эмоциональные состояния человека начинают приближаться к полюсам, когда утрачивается контроль над эмоциями и умеренные их проявления все чаще сменяются крайностями, – свидетельство явного неблагополучия в эмоциональной сфере. В результате возрастает напряжение в человеческих взаимоотношениях. По данным социологов три четверти семей подвержены постоянным конфликтам, возникающим по разным причинам, но проявляющимся, как правило, в одном: в неконтролируемых эмоциональных вспышках, о которых большинство участников впоследствии сожалеют.

Поляризация эмоциональных проявлений, свойственная современной цивилизации, стимулирует активный поиск рациональных приемов регу-

ляции эмоций, выход которых из-под контроля угрожает и внутренней психологической устойчивости человека, и стабильности его общественных связей. Интуитивно люди хорошо чувствуют «золотую середину», которая обеспечивает наиболее благоприятную атмосферу в различных ситуациях. Вся наша житейская мудрость направлена против эмоциональных крайностей. Подавляя эмоции в приказном порядке, мы чаще всего достигаем противоположного эффекта – возбуждение усиливается, а слабость становится непереносимой. Не справляясь с переживаниями, человек пытается подавить хотя бы внешнее проявление эмоций. Однако внешнее благополучие при внутреннем разладе обходится слишком дорого: разбушевавшиеся страсти обрушиваются на собственный организм, нанося ему удары, от которых он долго не может оправиться. И если человек привыкает хранить спокойствие в присутствии других людей любой ценой, он рискует заболеть всерьез.

Человеку слишком часто приходится подавлять эмоции. Пользуясь подобным механизмом управления эмоциями, он поступает разумно в той мере, в какой ему необходимо сохранять нормальные отношения с окружающими. И вместе с тем его действия неразумны, поскольку наносят ущерб здоровью и психическому состоянию. Убеждаясь в том, что борьба с эмоциями приносит победителю больше терний, чем лавров, люди пытаются найти такие способы воздействия на свой эмоциональный мир, которые позволяли бы проникать в глубинные механизмы переживаний и использовать эти механизмы более разумно, чем ими распорядилась природа.

Такова система регуляции эмоций, основанная на гимнастике йогов. Известно, что при неприятных эмоциях дыхание становится стесненным, поверхностным или прерывистым, возбужденный человек принимает позы с чрезмерно повышенным тонусом мускулатуры. Установив связь между позой, дыханием и переживаниями, йоги выработали ряд физических и дыхательных упражнений, овладение которыми позволяет избавляться от эмоциональной напряженности и в какой-то мере преодолевать неприятные переживания. Философская концепция йогов такова, что целью постоянного упражнения является не разумный контроль над эмоциями, а избавление от них в стремлении достигнуть полной безмятежности духа. От-

дельные элементы системы йогов использовались при создании современного метода психологической саморегуляции – аутогенной тренировки.

Существует много разновидностей этого метода, впервые предложенного немецким психотерапевтом И. Шульцем в 1932 году. Классическая методика Шульца включала ряд формул самовнушения, позволяющих после неоднократных занятий свободно вызывать ощущение теплоты и тяжести в различных частях тела, регулировать частоту дыхания и сердцебиения и вызывать общее расслабление. В настоящее время аутогенная тренировка широко используется для коррекции эмоциональных состояний при повышенном нервно-эмоциональном напряжении, для преодоления последствий стрессовых ситуаций, возникающих в экстремальных условиях. Специалисты в области аутогенной тренировки считают, что сферы применения этого метода будут постоянно расширяться, а аутотренинг может стать одним из важных элементов психологической культуры человека.

Человека всегда волновала проблема критериев разумного управления эмоциями. Здравый смысл подсказывает, что таким критерием может быть стремление к удовольствию. Однако установлено, что *погоня за наслаждениями столь же пагубна для физического и душевного здоровья людей*, как и постоянные неприятности, страдания и утраты. Об этом свидетельствуют исследования медиков и психологов, наблюдающих за поведением людей, которым в процессе лечения в мозг вживлялись электроды. Стимулируя электричеством различные участки мозга, норвежский ученый Сэм Якобсон обнаружил зоны переживания удовольствия, страха, отвращения, ярости. Если его пациентам предоставлялась возможность самостоятельно стимулировать «зону счастья», то они это делали с таким рвением, что забывали о еде и доходили до конвульсий.

Создатель теории стресса Г. Селье и его последователи показали, что существует единый физиологический механизм приспособления организма к изменениям окружающей среды. Чем более интенсивны эти изменения, тем выше риск истощения приспособительных возможностей человека, независимо от того, приятны ему эти изменения или нет. Стресс, вызванный радостными переменами, может оказаться даже сильнее, чем стресс от неприятностей. Так что превращение жизни в «сплошной праздник» может

привести скорее к истощению организма, чем к постоянному состоянию удовольствия.

Нередкой является пассивная стратегия избегания страданий. Пессимистически настроенные люди смиряются с постоянной угнетенностью, поскольку надеются, что отказ от активного стремления к успеху избавит их от сильных стрессов. Однако это заблуждение. Преобладающий отрицательный эмоциональный фон, характерный для многих людей, значительно ухудшает их продуктивность и жизненный тонус. Невозможно полностью избежать отрицательных эмоций, да и не целесообразно. Они в определенной степени организуют человека на борьбу с препятствиями, противодействие опасности. Исследование, проведенное на обезьянах, показало, что у «опытного вожака», перенесшего многие битвы, реакции на стрессовую ситуацию более благоприятны с медико-биологической точки зрения, чем у молодых обезьян.

Однако постоянное переживание отрицательных эмоций приводит к формированию не только психологических, но и функциональных негативных изменений, охватывающих, как показали исследования коллектива ученых под руководством Н.П. Бехтеревой, все участки мозга и нарушающих его деятельность. По мнению физиологов, человек не должен позволять своему мозгу «привыкать» к неприятностям. Г. Селье настойчиво рекомендует стремиться забывать «о безнадежно-отвратительном и тягостном». Необходимо как можно чаще создавать себе пусть маленькую, но радость, уравнивающую пережитые неприятные эмоции. Необходимо сосредотачивать внимание на положительных моментах своей жизни, чаще вспоминать приятные минуты прошлого, планировать действия, которые могут улучшить положение. Способность находить радость в жизненных мелочах присуща долгожителям так же, как и доброжелательность, отсутствие чувства непримиримого соперничества, враждебности и зависти.

Одним из самых распространенных способов *избавиться от волнения и снять нервозность является деятельность*. Действие – это лучшее противоядие беспокойству. Следует заняться чем угодно, только при этом, взявшись за дело, довести его до конца. Другим, не менее простым способом отвлечься от беспокойства, является чтение книги или просмотр передачи по телевизору. При этом надо, чтобы это занятие увлекло настолько,

что мы бы забыли о предмете нашего беспокойства. Возможно также физическое воздействие на зоны тела, которые ответственны за нервозность. Таких зон несколько: во-первых, сексуальное возбуждение и секс прекрасно снимают беспокойство. Кроме того, точки беспокойства находятся на висках на два-три сантиметра выше ушей. Многие люди, волнуясь, инстинктивно массируют эти точки. Еще одна пара находится прямо посередине ладоней.

Ощувив беспокойство или излишнюю тревогу, надо сесть на стул, выпрямив спину и чуть отклонив голову назад. Следует закрыть глаза и пять-десять минут легкими медленными движениями помассировать височные точки по часовой стрелке. После этого надо сделать десять глубоких вдохов и выдохов, расслабиться, опустить голову и облокотиться на колени. Повернув одну руку ладонью вверх, следует сильно надавить на точку посередине ладони в течение примерно тридцати секунд, отпустить и несколько раз надавить снова, но уже короткими нажатиями. Следует проделать то же самое с другой ладонью. При этом следите, чтобы дыхание оставалось ровным и глубоким, и ни в коем случае не засекайте время по часам. Отсчет времени ведите медленно. Это упражнение поможет вам снять напряжение и расслабиться. Иногда после него возникает ощущение сонливости. В таком случае лучше лечь спать. Сон – лучший помощник в борьбе с тревогами и хороший способ снять напряжение.

В настоящее время существует немало психотерапевтических методов регуляции эмоциональных состояний. Однако большинство из них требует специальных индивидуальных или групповых занятий. Одним из наиболее доступных способов улучшения эмоционального состояния является смехотерапия. Французский врач Г. Рубинштейн обосновал биологическую природу полезности смеха. Он вызывает не очень резкую, но глубокую встряску всего организма, что приводит к расслаблению мышц и позволяет снять напряжение, вызываемое стрессом. Во время смеха углубляется дыхание, легкие поглощают больше воздуха, кровь обогащается кислородом, улучшается ее циркуляция, успокаивается ритм сердца, снижается артериальное давление. При смехе усиливается выделение эндоморфина, болеуспокаивающего противострессорного вещества, происходит освобождение

ние организма от гормона стресса – адреналина. Примерно тем же механизмом воздействия обладают танцы.

Однако постоянное веселье – такой же уход от реалий жизни, как и погруженность в мрачные переживания. И дело не только в том, что эмоциональные крайности могут ухудшить самочувствие и состояние здоровья. Неуравновешенность положительных и отрицательных эмоций препятствует полноценному общению и взаимопониманию. Грубое нарушение эмоционального баланса никому не идет на пользу, даже если доминирует положительный эмоциональный фон. В связи с этим можно провести параллель с воздействием музыки на эмоции человека. Известно, что музыка обладает мощным эмоциональным зарядом, подчас более мощным, чем реальные жизненные события. Учитывая это, психологи применяют метод музыкальной психотерапии для коррекции эмоциональных состояний. При расстройствах депрессивного типа веселая музыка только усугубляет негативные переживания, тогда как спокойные мелодии дают положительные результаты. Так и в человеческом общении: горе можно смягчить состраданием или усугубить веселостью и дежурным оптимизмом. Здесь уместно вспомнить об эмпатии, способности настраивать эмоции на «волну» переживаний других людей. Благодаря эмпатии удастся избежать постоянной погруженности в собственные радости и огорчения. Она способствует уравновешенности эмоциональной сферы человека.

Устойчивая эмоциональная уравновешенность как показатель разумного управления эмоциями не может быть достигнута только путем ситуативного контроля переживаний. Удовлетворенность человека своей жизнью, деятельностью и взаимоотношениями с окружающими не равнозначна сумме удовольствий, получаемых в каждый отдельно взятый момент. Подобно альпинисту, переживающему ни с чем несравнимое чувство удовлетворения на вершине именно потому, что успех стоил ему многих неприятных эмоций на пути к цели, любой человек получает радость как итог преодоленных трудностей. Маленькие радости жизни необходимы для компенсации неприятных переживаний, но от их суммы не следует ждать глубокого удовлетворения. Кратковременный эффект, полученный при ситуативном управлении эмоциями, не может привести к стабильной эмоциональной уравновешенности. Это связано с устойчивостью общей

эмоциональности человека. Современные психологи склонны отождествлять эмоциональность с неуравновешенностью, неустойчивостью, высокой возбудимостью.

Чтобы научиться разумно относиться к особенностям эмоционального склада других людей, мало их знать, надо еще и владеть самим собой, сохранять уравновешенность независимо от того, насколько интенсивны собственные эмоциональные реакции. Такая возможность появляется в том случае, если от бесплодных попыток воздействия непосредственно на интенсивность эмоций, человек переходит к управлению ситуациями, в которых возникают и проявляются эмоции. Эмоциональные ресурсы человека не безграничны, и если в одних ситуациях они расходуются слишком щедро, то в других начинает ощущаться их дефицит. Можно сконцентрировать все ресурсы в одной ситуации или в одной сфере жизни, а можно распределить их по многим направлениям. В первом случае интенсивность эмоций будет предельной. Но чем больше эмоциогенных ситуаций, тем ниже интенсивность эмоций в каждой из них. Благодаря этой зависимости открывается возможность управлять эмоциями более разумно, чем при вмешательстве в их физиологические механизмы и непосредственные проявления.

Таким образом, общая эмоциональность человека является константной (относительно постоянной величиной), тогда как сила и длительность эмоциональной реакции в каждой конкретной ситуации может существенно изменяться в зависимости от количества ситуаций, которые не оставляют данного человека равнодушным. Учитывая закон константности, можно овладеть способами управления эмоциями, которые направлены не на безнадежную борьбу с разрушительными проявлениями эмоциональных крайностей, а на осознание условий жизни и деятельности, позволяющих не доводить себя до них. Е.И. Головаха и Н.В. Панина предлагают такие способы управления экстенсивной составляющей общей эмоциональности – эмоциогенными ситуациями [55]:

Первый способ – *распределение эмоций*. Он заключается в расширении круга эмоциогенных ситуаций, что приводит к снижению интенсивности эмоций в каждой из них. Распределение эмоций происходит в результате расширения информации и круга общения. Информация о новых для

человека объектах необходима для формирования новых интересов, которые превращают нейтральные ситуации в эмоциональные. Расширение круга общения выполняет ту же функцию, поскольку новые контакты позволяют человеку найти более широкую сферу проявления своих чувств.

Второй способ управления эмоциями – *сосредоточение* – необходим в тех ситуациях, когда условия деятельности требуют полной концентрации эмоций на чем-то одном, имеющем решающее значение в определенный период жизни. В этом случае человек сознательно исключает из сферы своей активности ряд эмоциогенных ситуаций, чтобы повысить интенсивность эмоций в наиболее важной из них. Наиболее общим приемом является ограничение информации из привычных источников и исключение тех видов деятельности, которые способствуют «распылению эмоций».

Третий способ управления эмоциями – *переключение*, связан с переносом переживаний с эмоциогенных ситуаций на нейтральные [55].

Применение этих способов управления эмоциями требует определенных усилий, изобретательности, выдумки. Поиск конкретных приемов зависит от личности и уровня ее зрелости. Нужно научиться переходить из роли невольного участника эмоциональной реакции к роли ее режиссера, либо безучастного свидетеля или хотя бы представлять себя сторонним наблюдателем, пытающимся сохранить спокойствие. Для этого существуют такие техники [265, с. 46–50]:

Вызывание желаемых эмоций. Вызывание внутренних ощущений и внешних проявлений, соответствующих нужной эмоции по принципу обратной связи, сказывается на состоянии человека, и он через некоторое время действительно может начать испытывать желаемые эмоции. Это является частью актерского искусства. Вспомним сакраментальную режиссерскую реплику: «Дышите глубже, вы взволнованы». Ж.-П. Сартр писал: «Чувство, которое изображают, и чувство, которое испытывают, почти неразличимы». Поэтому успешность овладения данным способом контроля эмоций во многом зависит от соответствующей одаренности. В спокойном состоянии довольно легко вызвать произвольно определенную эмоцию. Но нужна хорошая подготовка, чтобы в стрессовой ситуации, когда отрицательные эмоции буквально захлестывают вас, переполняют все существо,

суметь ярко представить и вызвать у себя противоположную эмоцию, «вышибить клин клином». Для этого существуют простые упражнения.

Диссоциация. Данный способ предназначен для людей, которым мешает в жизни излишняя впечатлительность и эмоциональность. В этих случаях полезно выработать в себе навык отстранения от эмоций – диссоциации. Этот навык основан на разделении осознаваемых человеком физиологических сдвигов в собственном организме, вызванных эмоциями, от своего спокойного внутреннего психологического состояния. Для этого необходимо научиться отделять неизбежно возникающие в эмоциогенной ситуации физиологические компоненты эмоций, то есть телесные ощущения от психологических. Проще говоря, отличать навязываемые извне эмоции от деятельности собственного «Я».

Переход в нейтральное состояние. В отличие от предыдущего этот способ «нейтрализации» эмоций освоить гораздо легче, и доступен он абсолютно всем. Он не требует актерского таланта, ибо избавление от неприятной эмоции достигается не образным представлением другой эмоции, вытесняющей первоначальную, а переходом в нейтральное состояние покоя, отдыха, расслабления, в котором вообще никаким отрицательным эмоциям нет места. Этот способ представляет собой четкую технологию, опирающуюся на теорию эмоций Джеймса – Ланге. Он позволяет погасить неприятную эмоцию, воздействуя на доступное нашему влиянию уязвимое место в ее развитии – ощущения, связанные с собственным телом. Наблюдение за внутренними ощущениями, связанными с эмоцией, позволяет нам отделиться от нее, наблюдая собственную эмоцию как бы со стороны, а затем и убрать ее, воздействуя на эти ощущения. С ощущениями можно справиться, используя:

- направленное внимание;
- мышечное расслабление;
- успокаивающее дыхание (медленное, брюшное, расслабляющее).
- осознанное изменение порога чувствительности (например, ощущение «протекания энергии» в теле);
- остановка внутреннего мысленного диалога.

Освоение этих техник включает упражнения для развития практических навыков, соответствующих перечисленным ниже направлениям [22, с. 50]:

1. Развитие навыков самонаблюдения.
2. Обучение приёмам мышечного расслабления.
3. Усвоение техники «успокаивающего» релаксационного дыхания.
4. Элементы биоэнергетики.
5. Элементы медитации.

Рассмотрим их подробнее:

1. Развитие навыков самонаблюдения связано с тем, что человеку для управления эмоциями необходимо ощущать собственное тело, улавливать происходящие в нем изменения, связанные с эмоциями. Дело в том, что объем нашего внимания весьма ограничен. В каждый момент времени мы получаем массу информации, как извне, так и изнутри, из нашего собственного организма, на которую просто не обращаем внимания. Человек зачастую буквально не замечает, что живет в собственном теле. Современному же человеку надо заново учиться осознавать себя, собственное тело, то есть осознавать телесные ощущения в своем сознании. Специалисты рекомендуют для этого ряд упражнений, цель которых – сосредоточить внимание на том, к чему вы давно привыкли, с таким же любопытством, как в раннем детстве, когда мы только знакомились со своим телом, его внутренним языком, языком не слов, а ощущений. По мысли Ч. Брукса, для того чтобы человек мог войти в контакт с собственными чувствами, ему необходимо вернуть себе природную, естественную полноту переживаний, свойственную маленькому ребёнку [39].

Вырастая, человек не только приобретает жизненный опыт, но и, к сожалению, теряет кое-что полезное: естественность, непосредственность, открытость, общительность, интуицию и фантазию и, наконец, способность радоваться жизни, не застревая на обидах и неприятностях. Важно, что при этом он все-таки может на короткое время «вернуться в детство», как психологически, так и физиологически. Именно такая способность лежит в основе занятий саморегуляцией. При этом элементарный навык самонаблюдения, отслеживания ощущений является важным инструментом мобилизации внимания, что само по себе может служить действенным

способом управления эмоциями. Важность пребывания «здесь и сейчас» можно проиллюстрировать известной буддистской притчей. Когда ученик спросил дзэнского Мастера, в чем смысл великого Дао, учитель ответил ему: «В простом здравом смысле. Когда я голоден, я ем, когда я устал, я сплю». – «Но разве все не делают то же самое?», – спросил ученик. На что учитель ответил: «Нет. Большинство людей не присутствуют в том, что они делают».

2. Расслабление мышц – снятие физического напряжения и эмоционального стресса. Взаимосвязь психологического состояния и мышечного напряжения была изучена давно. Она подробно описана в работах американского психолога Э. Джейкобсона, который обнаружил, что разнообразные психосоматические заболевания и неврозы сопровождаются повышением тонуса скелетных мышц, что усугубляет состояние больных. У здоровых людей изменения мышечного тонуса четко отражают их эмоциональное состояние. Таким образом, мышечное напряжение является индикатором стресса. Чем более глубоким является состояние стресса, в котором находится человек, тем выше мышечный тонус.

Поэтому психомышечное расслабление является способом эмоциональной разрядки. Для этого нужно лишь запомнить состояние организма во время расслабления. Необходимы соответствующие мысленные представления движений и ощущений в мышцах, чтобы потом, вызывая из памяти привычный образ, легко и быстро погружаться в нужное состояние. При этом используйте навыки самонаблюдения для выделения мельчайших оттенков, нюансов мышечных ощущений, разглядывания их с разных сторон, сравнения с уже известными, что поможет лучше их запомнить. Итак, для освоения методики релаксации необходимо:

- запомнить ощущение расслабления мышцы;
- научиться мысленно представлять движения;
- запомнить последовательность расслабления различных групп мышц.

3. Дыхание и эмоции. Дыхание – самая важная функция организма. Характер дыхания (его глубина, ритмика и др.) зависит не только от обеспечения физиологических потребностей организма в кислороде, меняющихся в зависимости от физической нагрузки. Он весьма тонко отражает

эмоциональное состояние человека и является чувствительным индикатором, лакмусовой бумажкой для эмоций. Переходя от дыхания, свойственного стрессу и негативным эмоциям, к другому типу дыхания, характерного для состояния покоя, человек может изменить свое эмоциональное состояние в лучшую сторону. Для этого необходимо научиться:

- внимательно следить за своим дыханием, осознавать его. Обычно этот процесс, как и многие другие, совершается автоматически, и мы не привыкли обращать на него особенное внимание;
- поддерживать брюшное дыхание. Это очень просто, но для некоторых людей представляет определенную проблему, так как вступает в противоречие с их «дыхательными привычками»;
- мысленно направлять дыхание в нужный участок тела, добиваясь усиления, или реже, ослабления связанных с этой областью физиологических ощущений.

Способ успокоения эмоций, обретения покоя и отрешения от суеты с помощью дыхания существовал еще в древности. Помимо буддизма, различные способы дыхания для достижения определённых состояний сознания используются во многих религиозных, философских и оздоровительных системах. Не случайно само слово «дыхание» в русском языке близко к словам «дух», «душа».

4. Элементы биоэнергетики. С тех пор, как понятие «биоэнергетика» вошло в нашу жизнь, в обществе не утихают споры о правомочности и реальности его существования. Представления о биоэнергетике зачастую связаны с мистикой и парапсихологией, а также с суевериями. Все это застилает перед взглядом здравомыслящего человека некоторые простые и естественные физиологические феномены, лежащие в основе проверенных многовековой практикой духовных и оздоровительных систем (йога, цигун), действительно полезные и вполне доступные каждому человеку.

Известно, что и дыхательные, и релаксационные упражнения должным образом перестраивают пространственное распределение «телесно-энергетических» ощущений, приводят к нормализации состояния нервной системы и, соответственно, связанной с ней регуляции функций внутренних органов, а также гармонизации психической сферы в целом. С помощью специальных физических упражнений и психотерапевтических про-

цедур разрешаются многие психологические проблемы, включая изменение стиля жизни в целом. Человек избавляется от застарелых комплексов, обретая при этом ощущение целостности, единства с миром. Это связано с существованием энергетических центров, понятие о которых имеет весьма древние исторические корни. Оно фигурирует в разных духовных традициях и используется в современных психологических системах [265, с. 105].

5. *Элементы медитации* как способ остановки нескончаемого потока мыслей, неумолкающего внутреннего диалога. Это знание существовало многие десятки веков в буддизме, в йогических школах, в суфизме, а в 1930-е годы было переработано, осовременено, европеизировано И. Шульцем во второй ступени разработанного им аутотренинга. Использовал это и Г.И. Гурджиев, наш соотечественник и эзотерист, известный во всем мире. Очередная волна популярности подобных методов поднялась в 1970-годы, особенно в США, в период, названный впоследствии «великой метафизической революцией», и не стихает до сих пор. Называются эти методы медитацией или управляемым измененным состоянием сознания. Такое необычное состояние сознания «недумания» помогает в борьбе со стрессами. Наряду с отдыхом и снятием нервного напряжения, ликвидацией проблемы «застревания» на неприятных размышлениях, подобное состояние «умственной паузы» позволяет преодолевать ограничения и негибкость сознательной логики, прислушаться к мнению подсознания, своей интуиции. Медитация дает возможность мозгу отдохнуть, почувствовать свободу, услышать тишину, увидеть пустоту, ощутить собственную бестелесность.

В результате можно ощутить в себе истинный покой, он всегда присутствует внутри нас. Необходимо лишь отыскать его в себе, внимательно прислушиваясь к своим ощущениям, к своим внутренним процессам, связанным как с разумом, так и с чувствами. Переживание этого состояния покоя действительно дает возможность познать себя самого, прислушаться к голосу подсознания, получить доступ к внутренней мудрости. Все это помогает найти выход из затруднительной ситуации, дать разрядку накопленным эмоциям и избавиться от назойливого физического дискомфорта.

Это и есть самое эффективное средство от стрессов и внутренних проблем. Об этом пишут многие современные исследователи.

Таким образом, представления различных древних духовных, целительских и философских систем вполне согласуются друг с другом, так же как и с взглядами современной психологии и психофизиологии. В первую очередь, это касается трехэлементной системы «духовно-энергетических центров». Большинство психологических проблем возникает из-за односторонности, дисгармонии развития личности. Только пропорциональное, гармоничное ее развитие во всех трех направлениях дает человеку психологическую устойчивость.

С точки зрения личностного роста человеку необходимо сознательно добиваться гармоничного сочетания активности всех трех центров для достижения общей цели. В литературе этот принцип получил название «триада достижения успеха»: на физическом уровне – непосредственное действие, на эмоциональном – культивирование позитивных эмоций, связанных с достижением намеченных целей и поддержанием уверенности в успехе, на ментальном (интеллектуальном) – позитивное мышление и образное представление того, что искомый результат получен (техника визуализации и аффирмации).

2.7. Формирование коммуникативного компонента лидерского потенциала

1. Коммуникативная компетентность лидера и её формирование в процессе обучения в вузе

В современных условиях обществу требуется человек нового типа: социально активный, эрудированный во многих сферах знаний, мастерски владеющий искусством общения, диалога, убеждения, то есть коммуникативной компетентностью. Такой личностью должен стать лидер, который силой своего авторитета может направить энергию группы на решение поставленных задач, влиять на последователей, способствовать эффективному общению с ними.

Областью общения, которая находится в фокусе деятельности лидера, является деловое взаимодействие, важным условием которого является становление и выстраивание между ним и подчиненными эффективных организационно-управленческих отношений. Психология межличностных отношений предполагает постижение одним человеком другого. При этом она исходит из того, что воспринимаемый активен и может скорректировать впечатление посредством обратной связи, которая всегда присутствует в живом межличностном общении. Смысл этого механизма состоит в том, что любая информация, присутствующая в общении, как бы удваивается, приобретает иные смысловые оттенки в зависимости от личных позиций участников общения. Без механизма обратной связи понимание человека человеком было бы невозможно, потому что диалог между ними – это встречное движение общающихся людей, в ходе которого они не только воздействуют друг на друга, но и изменяют самих себя. Эффективность этого процесса в значительной мере зависит от знания методологии и технологии коммуникативной компетентности.

Понятие «коммуникация» происходит от латинского слова «communis» (общий) и означает «общее, разделяемое со всеми». Это процесс обмена значением, смыслом, данными, информацией, эмоциями, что осуществляется с помощью вербальных способов (слов) и невербальных (сигналов). Коммуникация – процесс двустороннего обмена информацией, который приводит к взаимному пониманию. Если это не достигается, значит, коммуникация не состоялась. В ходе общей деятельности человек сознательно и неосознанно изучает и познает другого человека, в результате чего может возникнуть взаимопонимание. Это когнитивный процесс установления связи между людьми, или способность понимать содержание и значение мотивов поведения, личностные помыслы партнера по взаимодействию. Познание других людей в процессе коммуникации предполагает формирование представления о человеке, которое включает характеристики его внешности, внутреннего мира, его качеств и способностей, характера и темперамента, его отношения к себе и другим людям и т.п.

Работа руководителей современного бизнеса – это, главным образом, общение, непосредственное и опосредованное, причем общение, которое включает и деловые обсуждения, и неделовые беседы, «малый разговор» о

личных интересах, семье, хобби и др. Коммуникация является необходимой составляющей любого управленческого процесса. По утверждению Дж. Коттера, работа руководителей современного бизнеса – это, главным образом, общение (на 70–90 %), причем общение, которое в строгом смысле нельзя назвать «деловым». Данные о том, что около 80 % работы менеджера посвящается общению, приводятся и в других работах [360]. В деловом взаимодействии постепенно усиливается роль письменного и иного знакового общения через Интернет. Переписка по электронной почте занимает 17–20 % рабочего времени обследованных российских менеджеров. Усиливается роль общения производителя и клиента в их совместной деятельности по созданию услуг. Границы между деловым, социально-ролевым и неделовым межличностным общением размываются.

Коммуникативный спектр выполняемых руководителем-лидером функций очень велик: от информирования до углубления понимания поставленных задач и поиска инновационных решений. Он фокусирует свое внимание на вопросах стабильности, результатах деятельности. При этом руководитель-лидер много внимания уделяет передаче знаний, опыта, информации об организации, разъяснению возникающих вопросов, подчеркивая необходимость расширения компетенций подчиненных, активизации их способности к саморегуляции и самоконтролю, нахождению новых возможностей для личностного роста. Он помогает совершенствовать базовые умения последователей, способствует выходу за пределы стереотипов, привычных представлений и убеждений. Если руководители не выполняют должным образом эти функции, то работники могут трудиться на уровне формальной ответственности, не затрачивая особых усилий и не проявляя заинтересованности в высоких результатах деятельности. Лишь когда они преданы своему делу, то работают с максимальным энтузиазмом, не жалеют усилий для достижения поставленных целей.

Руководители обязаны поддерживать развитие причастности подчиненных к общему делу как основы совместной работы, создавать команду людей, заинтересованных в высоких результатах деятельности. Не все члены группы могут входить в команду. Команда – это способ взаимодействия членов группы, характеристика их коммуникаций. Это процесс общего поиска и признание ценностей группы, видения и стратегии деятель-

ности, правил взаимодействия на основе уважения, доверия, причастности, преданности, ответственности, поддержки. Характер и результат этого взаимодействия зависит от роли руководителя и уровня развития команды.

Характер коммуникации в управленческом процессе свидетельствует об установках, подходах, организационной культуре, а также об уровне подготовки её участников. Поэтому в процессе обучения следует формировать не только профессиональные знания, умения и навыки их освоения и передачи, но и опыт эффективной коммуникации между членами, оказания влияния на них. Современные исследователи уделяют много внимания проблеме формирования коммуникативной компетентности. Анализ этого понятия показал неоднозначность его толкования в современной педагогической и психологической литературе. Одни исследователи понимают под этим понятием способность (И.А. Зимняя, Л.Д. Столяренко и др.), другие – совокупность знаний, умений, навыков (В.И. Жукова, И.Н. Зотова, В.Н. Куница, М.Р. Львов, В. Петрук и др.), адаптивность и владение средствами поведения (Ю.Н. Емельянов, Ю.Н. Жуков, О.В. Крючкова, Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко и др.).

Мы под коммуникативной компетентностью понимаем способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [256, с. 411]. Коммуникативная компетентность связана с большим разнообразием качеств личности, которые являются предметом изучения ученых. Она обусловлена уровнем коммуникативной культуры, что предполагает:

- возможность прогнозировать коммуникативную ситуацию (М.С. Каган, О.М. Эткинд);
- программировать процесс общения, опираясь на особенности коммуникативной ситуации (И. Я. Лернер, Н.Ф. Талызина);
- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения (О.Л. Журавлев, В.Ф. Рубахин, О.В. Филиппов, К.В. Шорохова и др.).

В результате анализа работ различных авторов, изучающих коммуникативную компетентность, И.Н. Зотова выделяет следующие её компоненты:

- коммуникативные знания – это знание о коммуникативных методах и приемах, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций;

- коммуникативные умения – речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и др. Выделяют группу интерактивных умений: умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу в процессе взаимодействия; умение самоконтроля и саморегуляции, умение организовывать сотрудничество, умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета. В группу социально-перцептивных умений входят: умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого человека и самого себя;

- коммуникативные способности – индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление [105].

Будущий лидер-руководитель должен владеть такими способностями к эффективной коммуникации:

- четко, последовательно и логично излагать свои мысли и убеждения;
- поддерживать социальную сеть деловых и личностных контактов как предпосылку психического здоровья и делового успеха;
- в зависимости от ситуации выбирать наиболее соответствующие информационные средства и каналы коммуникации;
- убеждать, аргументировать, вести результативные деловые беседы;
- доводить информацию к исполнителям, держать их в курсе дел, заинтересовывать в решении проблем;
- эффективно использовать невербальные средства общения;
- противостоять манипуляции, преодолевать барьеры общения;

- создавать собственный имидж, совершенствовать его составляющие: внешний вид, манеры, уверенность в себе, позитивную энергетику.

Л.А. Петровская обращает внимание на три уровня адекватности партнёров: коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Следовательно, можно говорить о различных видах компетентности в общении. Автор считает, что именно гибкость в адекватной смене психологических позиций является одним из существенных показателей компетентного общения [226].

Таким образом, коммуникативная компетентность представляет собой интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляющееся в индивидуально-психологических, личностных особенностях поведения и общения конкретного индивида. Несмотря на различие в понимании её составляющих, все авторы сходятся во мнении, что по существу она представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В связи с этим коммуникативная компетентность играет большую роль в формировании готовности лидеров-менеджеров к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Задача вуза – дать студентам не только представление о социально-ролевом взаимодействии в группе, но и обеспечить за годы обучения формирование коммуникативного компонента лидерского потенциала. Для этого необходимо овладение определенными нормами общения, поведения, стратегией, тактикой и техникой эффективного общения; усвоение социально-психологических эталонов, стереотипов поведения.

Для формирования коммуникативного компонента лидерского потенциала представляют интерес изучение факторов, влияющих на его формирование, а именно:

- вербальный (словесный) – это слова, речь человека;
- паралингвистический – связанный с речью, но не являющийся ею. Это громкость, быстрота речи, интонации, паузы, смешки, зевки, покашливание и т.п.;
- невербальный (несловесный) – взаимное расположение собеседников в пространстве, их позы, жесты, мимика, направление взгляда, прикос-

новение, а также зрительные, слуховые и другие сигналы, которые человек передает с речью.

Большую роль в процессе формирования коммуникативного компонента лидерского потенциала играют навыки вербальных коммуникаций: речь человека, слушание, чтение и письмо.

Среди факторов, влияющих на эффективность общения, первыми выделяются навыки вербальных коммуникаций: слушание, речь, чтение и письмо. Приведенная ниже таблица 2.6 представляет некоторые характеристики этих навыков [199, с. 66]:

Таблица 2.6 – Характеристики коммуникативных навыков

Навыки	Слушание	Речь	Чтение	Письмо
Усвоение	Во-первых	Во-вторых	В-третьих	В-четвертых
Использование	Наибольшее	Следующее по значимости	Предпоследнее по значимости	Последнее по значимости
Все время коммуникаций =100 %	45 %	30 %	16 %	9 %
Обучение	Последнее по уделяемому вниманию	Предпоследнее по уделяемому вниманию	Следующее по уделяемому вниманию	Важнейшее по уделяемому вниманию

Специалисты утверждают, что овладев мастерством литературной и деловой речи, можно:

- улучшить качество передаваемой и получаемой информации;
- повысить уровень понимания при деловом общении;
- решать самые разные проблемы при помощи последовательно задаваемых вопросов;
- контролировать собственные чувства, не придавать слишком большого значения поверхностной структуре языка;
- научиться определять, что думают и чувствуют другие;
- оказывать влияние на результаты переговоров;
- увлечь партнеров своими идеями и убедить их в своей правоте.

Мастера человеческой коммуникации используют ту модель мышления, которую предпочитают их собеседники, по крайней мере, на начальных этапах разговора. Используемый нами разговорный стиль характеризует то, как мы общаемся с другими людьми и, вероятно, точно так же мы мысленно разговариваем с самим собой. Следует научиться вести внутренний диалог, что поможет проверить свои мысли и чувства. Научившись распознавать и выявлять формы разговорных моделей, мы не только улучшим качество нашего общения, но и научимся осознавать, чего именно мы хотим добиться, проводя проверку своих мысленных диалогов. Искусные в общении люди мастерски владеют языком. Чем богаче и непринужденнее наша речь, тем лучше мы сможем распоряжаться своими чувствами, своей жизнью. Навыки устной речи чрезвычайно важны в процессе общения. Именно на них основано умение убеждать собеседника и оказывать на него влияние.

Практика показывает, что повышению эффективности вербальных коммуникаций способствует улучшение навыков слушания. Слушать означает больше, чем слышать. По существу слышать – это означает физически воспринимать звук. «Слушать» же означает воспринимать звук определенного значения. Слушание – волевой акт, включающий также и высшие умственные процессы. Это активный процесс, требующий внимания к тому, о чем идет речь, поэтому он требует постоянных усилий и сосредоточенности на предмете разговора, желания услышать, внимания к собеседнику. При этом слушать и воспринимать означает не отвлекаться, поддерживать постоянное внимание, устойчивый визуальный контакт и использовать позу как средство общения.

Психологи разработали технику так называемого активного слушания, которая основана на двух базовых положениях:

1. Слушатель принимает на себя обязательство помочь говорящему более полно выразить свои мысли и чувства. Таким образом, слушатель становится активным участником коммуникации.

2. Слушатель стремится не формировать суждений, возражений или рекомендаций, пока говорящий полностью не выразит свои мысли и чувства. Воздерживаться от формирования суждений целесообразно лишь до того времени, пока слушатель не получит всю необходимую информацию.

Причина этого требования состоит в том, что как только у человека складывается какое-то мнение или возражение, он перестает слушать. Активное слушание принципиально отличается от интервью, в ходе которого ведущий направляет говорящего, чтобы услышать то, что ему интересно.

Результаты обследования множества людей указывают на то, что достаточными навыками слушать обладают немногие. Одним из наиболее важных моментов в любом слушании является момент обратной связи, благодаря которому у собеседника создается ощущение, что он говорит не в пустоту, а с живым человеком, который слушает и понимает его. Причем в любом высказывании существует, по крайней мере, два содержательных уровня: информационный и эмоциональный, поэтому обратная связь тоже может быть двух видов – отражение информации и отражение чувств говорящего. Каждый человек хочет видеть в своем собеседнике внимательного и дружески настроенного слушателя.

Приемы правильного слушания [14, с. 8–15]:

1. Выясните свои привычки слушать.
2. Не уходите от ответственности за общение. Помните, что в общении всегда участвуют два человека: один говорит, другой – слушает, причем в роли слушающего каждый должен выступать попеременно. Если вам неясно, о чем говорит собеседник, вы должны дать ему это понять.
3. Будьте физически внимательными. Повернитесь лицом к говорящему. Поддерживайте с ним визуальный контакт. Убедитесь в том, что ваша поза и жесты говорят о том, что вы внимательно слушаете.
4. Сосредоточьтесь на том, что говорит собеседник. Поскольку сосредоточенным внимание может быть недолго (менее одной минуты), слушание требует сознательной концентрации внимания. Помочь в этом может ваше физическое внимание и речевая активность.
5. Старайтесь понять не только смысл слов, но и чувства собеседника. Слушайте то и другое.
6. Наблюдайте за невербальными сигналами говорящего. Следите за выражением лица говорящего и за тем, как он поддерживает с вами визуальный контакт. Следите за тоном голоса и скоростью речи.
7. Придерживайтесь одобрительной установки по отношению к собеседнику. Это создает благоприятную атмосферу для общения. Чем больше

говорящий чувствует одобрение, тем точнее он выразит то, что хочет сказать. Любая отрицательная установка со стороны слушающего вызывает защитную реакцию, чувство неуверенности и настороженность.

8. Старайтесь выразить понимание.

9. Слушайте самого себя. Когда вы озабочены или эмоционально возбуждены, то меньше всего способны слушать то, что говорят другие.

10. Отвечайте на просьбы соответствующими действиями.

Успешное лидерство зависит от умения слушать и умения говорить, от знания невербальных сигналов партнеров по общению, а также от способности приспосабливаться к ситуации. Для лидера умение слушать означает установить контакт и расположить к себе партнера по общению, понять его точку зрения и при необходимости уметь влиять на неё. Другим важным элементом качественного слушания является умение подстраиваться под своего собеседника, то есть устанавливать с ним раппорт. Создание ситуаций раппорта помогает сконцентрировать усилия на сходстве и на том, что объединяет. Это помогает снять сопротивление партнеров по общению, убрать недоверие, скепсис, страх и другие негативные эмоции. *Неумение слушать является основной причиной неэффективного общения, поскольку именно оно приводит к недоразумениям, ошибкам и проблемам.*

В процессе формирования коммуникативного компонента лидерского потенциала необходимо использовать весь арсенал эффективных способов коммуникации, знания стратегии и тактики конструктивного общения, его вербальных и невербальных навыков, умение понимать других людей и влиять на них, поддерживать благоприятные отношения в коллективе, избегать деструктивных конфликтов и т. п.

Основная цель коммуникативного процесса – обеспечение понимания информации, которая является предметом сообщений, что зависит в значительной мере и от компетентности включенных в него людей в области психологии общения. Для этого в НТУ «ХПИ» в процессе обучения базовые знания будущих специалистов по психологии были дополнены спецкурсами по формированию и развитию коммуникативной компетентности: «Этика делового общения», «Мастерство межличностных отношений», «Коммуникативная компетентность», «Стратегия и тактика личностного влияния», «Управление конфликтами» и др. Но этого недостаточно

для формирования коммуникативной компетентности в будущей профессиональной деятельности. Лидерам-руководителям надо не только знать о функциях делового общения, его стратегии и тактике, но и владеть практическими навыками коммуникативной компетентности.

Приобретение коммуникативного опыта происходит не только на основе непосредственного участия в актах взаимодействия с другими людьми. Существует множество путей получения сведений о характере различных ситуаций, проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения. При этом следует использовать обсуждение результатов общения, участие в дискуссиях, выполнение различных ролей в процессе тренингов и т. д. Программы предусматривают обучение таким формам поведения, как умение слушать, говорить, влиять на других людей, помогать им, знание невербальных сигналов.

Очень эффективными являются формы групповой работы в стиле самоанализа, где участники получают возможность проверить своё представление о коммуникативных ситуациях в процессе сравнения мнений всех членов группы. Важным преимуществом групповых форм работы является создание новых средств анализа, их использование в процессе формирования, а значит, и возможность постоянной корректировки. Большим преимуществом группового анализа является то, что здесь могут быть использованы единые процедуры диагностики и совершенствования системы средств ориентирования коммуникативных действий.

Групповой тренинг является хоть и эффективным, но далеко не единственным способом развития коммуникативной компетентности. Человек овладевает внутренними способами регуляции коммуникативного действия, овладев культурным наследием, наблюдая поведение других людей. В частности, процесс наблюдения позволяет выявить систему правил, руководствуясь которыми люди организуют своё взаимодействие, понять, какие правила способствуют, а какие препятствуют успешному протеканию коммуникативных процессов. Не случайно наблюдение за коммуникативным поведением других людей рекомендуется в качестве эффективного способа повышения собственной компетентности.

Важным моментом процесса формирования этих навыков является воображаемое проигрывание своего поведения в различных ситуациях.

Планирование своих действий «в уме» является составляющей частью нормального прохождения коммуникативного действия. Способность человека действовать «в уме» может быть целенаправленно использована для обеспечения «контролируемой спонтанности», что является важной характеристикой компетентного поведения.

В процессе формирования эффективного делового общения широко внедряются деловые игры, которые имеют значение для моделирования систем отношений, совершенствования управления, принятия плановых и производственных решений. Учебные деловые игры дают возможность внести в обучение предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Игровые ситуации эффективно способствуют обучению межличностному общению, поскольку позволяют студентам апробировать различные модели поведения, наблюдать за поведением других, искать оптимальные стратегии общения. При этом в процесс обучения были внедрены такие деловые игры, как «Проведение деловых совещаний», «Ведение деловых переговоров» с использованием имитационных компьютерных программ; создание, анализ, решение, моделирование и проигрывание разнообразных имитационных ситуаций профессионального характера («Принятие управленческого решения», «Стратегия устранения конфликтов»), что давало возможность приблизить учебный процесс к условиям профессиональной деятельности, пережить чувство удовлетворения от достижения успеха при решении задач профессионального характера.

Формирование коммуникативной компетентности в профессиональном общении невозможно без преодоления барьеров, которые могут стоять на пути к эффективной коммуникации. Существует общепринятая классификация психологических барьеров общения: коммуникативные, которые делятся на логические, стилистические, семантические и фонетические; личностные и социально-психологические барьеры. Поэтому на следующем этапе обучения мы выясняли, какие существуют барьеры в общении и пути их устранения. Причиной появления барьеров могут быть особенность интеллекта собеседников, неодинаковое знание или понимание предмета, индивидуально-психологические особенности общающихся, что существенно мешает пониманию партнеров и достижению желаемой цели общения. Каждая из рассмотренных групп барьеров в общении определяет

так называемую высоту препятствий, стоящую на пути между субъектами взаимодействия. Поэтому будущему руководителю-лидеру необходимо знание их преодоления, что позволит наладить контакты с подчиненными и создать соответствующие условия для плодотворного и эффективного общения.

Развивая коммуникативную компетентность лидера, необходимо формировать его способность учитывать существование в коммуникативной практике социально-перцептивных стереотипов. Он должен понимать, что эти стереотипы срабатывают в условиях дефицита информации по первому впечатлению. Существует целый ряд стереотипов, следуя которым молодой специалист может неадекватно воспринимать партнера по общению, что, безусловно, не будет способствовать эффективности общей деятельности. Поэтому важнейшим заданием является ориентирование будущих лидеров на необходимость проверять любую предыдущую информацию и стремиться не попадать под влияние установок, а строить представление о человеке на основе своего личного опыта общения с ним.

Универсальной единицей общения можно считать драму общения. Драма – это трудное задание, это «вызов», который необходимо преодолеть с помощью коммуникативных умений. Исследователем Е. В. Сидоренко было выделено четыре «драмы общения»:

1. Драма слушания (суть драмы: слушаю, но не слышу).
2. Драма понимания (суть драмы: слышу, но не понимаю).
3. Драма действия (суть драмы: понимаю, но сделать не могу).
4. Драма самовыражения (суть драмы: могу сделать сам, однако сформулировать, как это делается, я не могу) [269].

Преодолеть эти драмы можно с помощью коммуникативных умений. Активное слушание и регуляция эмоционального напряжения позволяют преодолеть драму понимания и, в некоторой мере, драму самовыражения и драму действия. Активное обсуждение, умение действовать, задавать открытые вопросы, выражать свои мысли и чувства также является важным в преодолении драм общения. Методы активного слушания помогают сосредоточить внимание, «разговорить» партнера, услышать и понять его. Это возможно лишь тогда, когда собеседники не только знают соответствующие коммуникативные техники, но и грамотно применяют их. Таким

образом, преодолевается драма слушания, драма понимания, драма действия и драма самовыражения.

На мастер-классе было рассмотрено преодоление драм с помощью коммуникативных умений (техники активного слушания, регуляции эмоционального напряжения, постановки открытых, закрытых и альтернативных вопросов, создание маленького рассказа). Участники познакомились с основными принципами эффективного общения, правилами успешной коммуникации. Группе участников были предложены следующие методики определения коммуникативной компетентности: методика для определения уровня коммуникативного контроля в общении (тест «Уровень коммуникативного контроля в общении»), диагностика уровня эмпатийных способностей (методика В. В. Бойко), методика КОС (В. В. Синявского и Б.А.Федоришина). Также были проведены тренировочные упражнения, нацеленные на приобретение знаний и формирование умений делового общения будущих специалистов-лидеров.

Тренинг коммуникативной компетентности заключается в выработке таких умений [256, с.445–447]:

- психологически верно и ситуативно обусловленно вступить в общение;
- поддерживать общение, стимулировать активность партнера;
- точно определить «точку» завершения общения;
- максимально использовать социально-психологические характеристики коммуникативной ситуации для реализации своей стратегической линии;
- прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, в рамках которой разворачивается общение;
- прогнозировать реакции партнеров на собственные акты коммуникативных действий;
- психологически настраиваться на эмоциональный тон партнеров по общению;
- овладеть и удержать инициативу в общении;
- спровоцировать «желаемую реакцию» партнера по общению;
- формировать и «направлять» партнера в общении.

Известны также психотехнические умения, связанные с овладением процессами самомобилизации, самонастройки, саморегулирования:

- преодолевать психологические барьеры в общении;
- снимать излишнее напряжение;
- эмоционально настраиваться на ситуацию общения;
- психологически и физически «пристраиваться» к партнеру по общению;
- адекватно ситуации общения выбирать жесты, позы, ритм своего поведения;
- мобилизоваться на достижение поставленной коммуникативной задачи.

Программа психотехники общения включает упражнения на снятие мышечных зажимов, мышечных напряжений, на формирование мускульной свободы в процессе общения, на овладение навыками психофизической саморегуляции суггестивным путем. Развитие же навыков произвольного внимания, наблюдательности – на развитие навыков невербального общения, на выполнение простейших коммуникативных действий, на формирование умения управлять вниманием партнеров по общению.

Упражнения по формированию навыков привлечения внимания партнера призваны способствовать овладению такими способами привлечения и удержания внимания:

а) организация в общении эффекта неожиданности, т.е. использование в общении или неизвестной ранее информации, или привлечение неожиданного способа взаимодействия;

б) организация «коммуникативной провокации», т.е. на короткое время вызвать у партнера по общению ситуацию несогласия с изложенной информацией, доводом, аргументом, а затем стимулировать поиск своей позиции и способа ее изложения;

в) гиперболизация как способ заострения внимания партнера по общению;

г) коммуникативное усиление ценностных аргументаций, которые доминируют у партнера по общению;

д) коммуникативное сопоставление всех «за» и «против», которое даст возможность организовать, а затем удержать внимание через изложение самых разнообразных, и часто противоположных, точек зрения;

е) ситуативное интервьюирование через постановку прямых вопросов ставит партнера по общению перед необходимостью включаться в коммуникативную деятельность;

ж) обращение к авторитету для поддержания собственных взглядов, выводов;

з) организация сопереживания через максимальное использование в общении экспрессивных средств, опоры на ассоциативность восприятия и жизненные интересы партнеров;

и) драматизация ситуации общения как столкновение интересов, борьба партнеров по общению.

Упражнения по формированию навыков переключения внимания партнеров предусматривают овладение такими способами: проблемно-тематическое переключение, событийное переключение, ассоциативное переключение, ретроспективное переключение, интонационное переключение и т. д. Упражнения по формированию навыков стимулирования внимания партнеров по общению предусматривают овладение способами эмоциональной и интонационной поддержки внимания, а также прямого вербального стимулирования.

Таким образом, изучение литературных источников и результатов собственного опыта формирования эффективного общения позволяют сделать следующие выводы:

1. Коммуникативная компетентность рассматривается большинством авторов как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в ситуациях личностного взаимодействия. В состав компетентности включаются когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), исполнительские (социальные установки, опыт, система отношений личности) компоненты.

2. Источниками коммуникативной компетентности являются: врожденные особенности личности, воспитание, жизненный опыт, общая эрудиция и специальные методы обучения.

3. Диагностика является, в первую очередь, процессом самоанализа, а развитие – процессом самосовершенствования средств организации коммуникативного взаимодействия.

4. Одним из наиболее эффективных методов развития коммуникативной компетентности является тренинг, представляющий собой синтез всех активных средств обучения. Его эффективность подтверждается результатами исследования влияния тренинга на изменение уровня коммуникативной компетентности.

2. Стратегия и тактика личного влияния

Большую роль в эффективном взаимодействии руководителя со своими сотрудниками играет стратегия и тактика личного влияния. При изучении этой проблемы обычно употребляют понятия: психологическое, личностное, личное и просто влияние. Психологическое влияние определяется как «процесс и результат изменения одним субъектом поведения, психики другого субъекта» [243, с. 17]. Личное же влияние понимается как «способность действовать на характер другого лица притягивающее или отталкивающее и иметь при этом успех» [243, с. 10]. Более широкое содержание в это понятие вкладывают авторы, которые понимают под личным влиянием «определенное свойство индивида, личностное качество, некую сущностную силу человека, а именно его способность воздействовать на другого побуждающим, сдерживающим, успокаивающим либо другим развивающим образом, изменяя при этом не только поведение человека, но и взгляды, мотивы, сознание и даже характер» [243, с. 155]. При этом главным результатом и высшей целью личного влияния является изменение, происходящее в сознании и душе другого человека, а не выгодные для влияющего изменения в действиях.

Личное влияние – это акт творчества, а творчество совершается не столько во внешнем мире, сколько внутри человека, который стремится к самопознанию и самосовершенствованию. Оно осуществляется только тогда, когда оба субъекта взаимодействия проявляют добрую волю к общению, когда один человек передает другому – в открытой, ненасильственной форме – нечто свое личное (знание, жизненный опыт), а другой искренне хочет перенять это, а не взять силой или выманить хитростью. Оче-

видно, что взаимодействие людей на таком уровне требует наличия в отношениях хотя бы минимального доверия, самораскрытия и снисхождения к позиции партнера.

Итак, влияние – это изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, ожиданий, целей, мнений, решений, готовности, настроения, представлений, потребностей, действий, переживаний, оценок и пр. Е. В. Сидоренко рассматривает личностное или психологическое влияние как воздействие на состояние, мысли, чувства и действия другого человека с помощью исключительно психологических средств, с предоставлением ему права и времени отвечать на это воздействие. При этом противостояние чужому влиянию она рассматривает как сопротивление воздействию другого человека. [270, с. 12–14]. Рассмотрим подробнее некоторые из предложенных ею способов влияния:

Убеждение – метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению. Оно построено на том, чтобы с помощью логического обоснования добиться согласия от человека, принимающего информацию, и представляет собой преимущественно интеллектуальное воздействие. Результат можно считать весьма успешным, если партнер в состоянии самостоятельно обосновать принятое решение, оценить его положительные и отрицательные стороны, т.е. четко осознать решение в совокупности его связей. Второе значение этого понятия – уверенность личности в истинности какого-либо положения, глубоко внутренне обоснованная схема. Противоположностью убеждения считается вера – принятие без достаточной критичности чужих мнений под влиянием интереса, традиции, внушения и т.п. Однако уверенность личности в чем-то всегда формируется с помощью психологических, а не только логических механизмов. Доля веры есть в любом убеждении как уверенности в чем-либо.

Внушение – процесс воздействия на психическую сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием целенаправленного активного его понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом и данным состоянием субъекта.

При внушении происходит передача и инициирование мыслей, настроения, чувств, поведения, вегетативных и двигательных реакций и достигается не согласие, а принятие партнером информации, основанной на готовом выводе. Внушением также является любая переоценка внутренней информации, осуществляемая со стороны. При внушении отсутствует или ослаблена самостоятельно направляемая человеком деятельность по установлению и переоценке важности связей между записываемым содержанием, текущей ситуацией и прошлым опытом (критичность), а работа памяти больше сводится к первичной сортировке сигналов (ощущений). Ежедневно обычный человек делает несколько десятков примеров различной силы внушения за счет присутствия необходимых для его осуществления условий. Намеренно внушение производится при стимуляции и соблюдении этих условий. Как техника, внушение представляет собой набор методов для усиления воздействия.

Заражение – процесс передачи эмоционального состояния на психофизиологическом уровне помимо смыслового воздействия или дополнительно к нему. При заражении важную роль играет степень общности оценок и установок человека с состоянием заражающего или степень уподобления ему (идентификации). В целом, чем выше уровень самосознания индивида, тем труднее он поддается заражению. Положительный эффект от заражения слабой степени – сопереживание. Легче заражается человек эмоциями, связанными с подключенной потребностью (находящейся в состоянии ожидания), либо со значимой потребностью, которая может быть легко актуализирована (любопытство, интерес, безопасность, агрессия).

Подражание – следование какому-либо примеру, образцу, принятие и воспроизведение внешних и внутренних особенностей других людей. Оно непосредственно адресовано подсознанию и играет важную роль в обучении, адаптации и выживании животных и человека. В младенческом возрасте подражание служит установлению первых контактов с окружением. В дошкольном – постепенному проникновению в смысловые структуры деятельности от внешних форм к внутреннему содержанию. В подростковом возрасте оно направлено на идентификацию себя со значимой личностью или с обобщенным стереотипом личностных и поведенческих характеристик. Подражание у взрослых имеет место в случае, когда отсутствует

какой-либо иной способ овладения незнакомым действием. Подражание часто используют для оказания влияния, при этом технологически оно представляет собой исполнение записанных наглядно-образных и вербальных моделей и команд, что очень часто используется НЛП в стратегиях моделирования.

В таблице 2.9 приведены виды психологического противостояния влиянию [270, С. 15–16].

Таблица 2.9 – Виды психологического противостояния влиянию

Вид противостояния влиянию	Определение
1. Контраргументация	Сознательный аргументированный ответ на попытку убеждения, опровергающий или оспаривающий доводы инициатора воздействия.
2. Конструктивная критика	Подкрепленное фактами обсуждение целей, средств или действий инициатора, воздействие и обоснование их несоответствия целям, условиям и требованиям адресата
3. Энергетическая мобилизация	Сопротивление адресата попыткам внушить или передать ему определенное состояние, отношение, намерение или способ действия.

Продолжение таблицы 2.9

4. Творчество	Создание нового, пренебрегающего влияние образца, примера либо преодолевающее его.
5. Уклонение	Стремление избегать любых форм взаимодействия с инициатором воздействия, в том числе случайных личных встреч и столкновений.
6. Психологическая самооборона	Применение речевых формул и интонаций, позволяющих сохранить присутствие духа и выиграть время для обдумывания дальнейших шагов в ситуациях деструктивной критики, манипуляции или принуждения.

7. Игнорирование	Действия, свидетельствующие о том, что адресат умышленно не замечает либо не принимает во внимание слов, действий или чувств.
8. Конфронтация	Открытое и последовательное противопоставление адресатом своей позиции и своих требований инициатору воздействия.
9. Отказ	Выражение адресатом своего несогласия выполнить просьбу инициатора воздействия.

Необходимо признать, что всякий акт влияния, независимо от степени его осознанности и преднамеренности, реализует сознательное или бессознательное стремление человека утвердить факт своего существования и его значимость. Мы влияем, потому что отстаиваем свои интересы, а не потому, что нам открылась абсолютная истина и мы почувствовали себя вправе принимать решения за других. У каждого человека есть право влиять на других, также как и право отвергать чужое влияние. Поэтому правомерно говорить о том, насколько конструктивны те или иные способы взаимного влияния или полезны и созидательны для его участников.

По мнению Е. В. Сидоренко, психологически конструктивное влияние должно отвечать трем критериям: 1) оно не разрушает личности людей, в нем участвующих, и их отношений; 2) оно психологически корректно (грамотно, безошибочно); 3) оно удовлетворяет потребности обеих сторон. Если оказываемое влияние соответствует критериям психологической конструктивности, у его адресата есть два пути: поддаться влиянию или конструктивно противостоять ему корректными психологическими способами.

Лидерство представляет собой процесс двунаправленного влияния по схеме «лидер – последователь». Следовательно, правомерно говорить не только об идентификации последователей с лидерами, но и об идентификации лидеров с последователями. Е. Холландер [354] рассматривает влияние как проявление идентификационного процесса между последователями и лидером. Суть ее состоит в том, что именно влияние, оказываемое лидером на последователей, реализуется через посредство идентификации, которая может усиливаться за счет тесных психологических связей между

лидером и последователями. Это подтверждают результаты исследований, проведенных Р.Л. Кричевским [147]. Иными словами, идентификация выступает в качестве своеобразного «внутреннего» условия развертывания межличностного влияния или как один из механизмов его функционирования. Как показывает диссертационное исследование Т.В. Каширских [122], доказательством преимущественной идентификации с лидерами-сверстниками является тот факт, что именно лидерам приписывалось наибольшее число идентификационных качеств, причем таких, которые представляли для респондентов особую ценность.

Вместе с тем идентификация может рассматриваться и в качестве своеобразной результирующей межличностного влияния. Отмечаемые специалистами идентификационные проявления типа уподобления значимому другому, отождествления с ним, заимствования важных личностных его характеристик, согласия на контроль с его стороны и т. п. – все это не что иное, как результат влияния, оказываемого значимым другим на окружающих его индивидов. Следовательно, есть основание полагать, что феномен идентификации характеризует собой влияние, оказываемое одним из участников взаимодействия на других его участников. Подобное влияние выражается в стремлении этих других следовать определенным личностным и поведенческим характеристикам влияющего лица и воспроизводить их в своем поведении [122, с. 98].

Способность влияния требует наличия определенного комплекса личностных и коммуникативных свойств, которые помогают ей проявляться и развиваться в течение жизни. Иными словами, у каждого индивида должен быть свой коммуникативно-личностный потенциал влияния, и в то же время должен существовать универсальный потенциал личного влияния, обеспечивающий успех воздействия в общении с другими людьми. В исследованиях [231, с. 167] предложен следующий комплекс коммуникативно-личностных свойств, являющийся основой способности личного влияния. Он представляет собой определенный потенциал, включавший следующие свойства: легкость и навыки общения, адаптивность, уверенность, активная позиция во взаимодействии, мотив достижения, аффилиация, понимание собеседника и социальный интеллект в целом (см. рис. 2.7)



Рисунок 2.7 – Свойства личности, лежащие в основе ее личного влияния

Таким образом, способность личного влияния зависит от типа личности, от ведущих свойств коммуникативно-личностной и мотивационной структуры индивида, а также от удовлетворяемых им потребностей. В зависимости от этого она может проявляться на разных уровнях (аналогично пирамиде мотивов, или иерархии потребностей А. Маслоу). Интересной является классификация, где авторы выделили 7 типов влияния, из которых четыре – основные, а три – компенсаторные [159, с. 168–171]. При этом выделены основные типы личного влияния: социальный интеллект, личный магнетизм, фрустрационное влияние, партнерство и доверие на основе эмпатии. К типам компенсаторного, или непрямого влияния, относятся: манипулятивная адаптивность, ответственность и компетентность, «воинствующая добродетель». Рассмотрим подробнее основные типы личного влияния.

Социальный интеллект объединяет людей легких в общении, хорошо адаптирующихся в любой ситуации, уверенных в себе, с высокой адекватной оценкой. В основе их общения лежат аффилиативная потребность и

мотивация помощи, при этом им свойственна удовлетворенность общением и жизнью в целом. Такие люди умеют принимать решения, активны в работе, обычно дружелюбны и внимательны, предпочитают партнерский стиль общения с учетом обратной связи и восприятия себя собеседником. Они позитивно воздействуют на других людей даже одним своим присутствием. Окружающие, в свою очередь, воспринимают их как сердечных, понимающих и надежных людей. Этот тип влияния самый распространенный, им обладает каждый четвертый человек.

Личный магнетизм близок первому, только с еще более выраженным социальным интеллектом, чувством собственного достоинства и высокой степенью принятия себя, а также с более высокими показателями влияния, навыков общения, адаптивности и уверенности в себе. Представители данного типа влияния чувствительны к эмоциональным состояниям других, хорошо понимают людей и их невербальные реакции, дружелюбны, восприимчивы к критике. Их отличительная черта – полное самообладание и чувство такта. Они очень ответственны, рефлексивны, имеют высокий энергетический потенциал. Им не свойственны ни агрессия, ни застенчивость, ни чувство одиночества. Они более всех удовлетворены жизнью и общением с близкими людьми. Основное, что отличает их от других людей, – это высокое самоуважение, эмоциональная стабильность и прекрасная саморегуляция, а также стремление к самосовершенствованию. «Личный магнетизм» относится к высшему уровню проявления способности личного влияния, но свойственен он лишь одному человеку из десяти.

Фрустрационный тип личного влияния – это портрет общительного и даже обаятельного человека, наделенного чувством юмора, самоуверенного, импульсивного, умеющего рисковать, ориентированного на достижения и результат, но при этом не отличающегося высоким самоуважением, самообладанием, стабильностью, рефлексивностью и удовлетворенностью общением. Эти люди проявляют авторитарный стиль и стремление замкнуть партнера на своих проблемах и эмоциях. Их состояние характеризуется напряженностью и дискомфортом, так как в нем преобладают фрустрация, агрессия, конфликтность и невротичность. От этого они страдают в неменьшей степени, чем окружающие их люди, что подтверждается их низкой удовлетворенностью жизнью в целом.

Индивиды с доверительно-партнерским типом влияния представляют собой скромных, внимательных, понимающих и располагающих к доверию собеседников. У них сильно выражены аффилиативная потребность и потребность в самораскрытии и доверительном общении. При этом они настроены на поддержание равноправных, партнерских отношений, отличаются высокой эмпатией, рефлексией, сензитивностью, а, следовательно, и высокой истощаемостью. Круг влияния этих людей более узок, чем у первых двух типов, но удовлетворенность общением и жизнью в целом у них почти такая же высокая, как и у лиц, обладающих личным магнетизмом. В этих людях подкупает доверчивость, готовность помочь другому, почти полное отсутствие агрессивности, конфликтности и авторитарности. Этот тип влияния также встречается довольно часто.

Следующие три типа влияния являются компенсаторными, поскольку их представители относятся к категории маловлиятельных, сверхосторожных, не очень уверенных в себе людей. Каждая из этих групп имеет свои особенности в способах воздействия на людей.

Влияние, проявляющееся как манипулятивная адаптивность, предполагает наличие хороших навыков общения, адаптивности и манипуляторных способностей: гибкости тактики, дипломатичности и одновременно настойчивости в контактах. Данные личности также характеризуются устойчивостью, сензитивностью, осторожностью в принятии решений и мотивацией к избеганию неудач. Эти индивиды недоверчивы к людям и часто страдают от чувства одиночества, в большинстве своем интроверты, хотя считают себя общительными. Таким людям трудно поддерживать отношения на доверительном уровне. Поэтому, возможно, у них очень малая удовлетворенность жизнью и пониженное самоуважение. Как устойчивый тип эти люди встречаются нечасто, но как тактика поведения – повсеместно, поскольку она имеет не только отрицательный, но и положительный аспект, связанный с гибкостью, проницательностью.

Ориентация на ответственность и компетентность присуща индивидам с очень высокой ответственностью, воспитанным, с достаточно высокими моральными установками и самоуважением. Это в большинстве своем застенчивые люди, они не импульсивны и не любят рисковать, очень осмотрительны и осторожны в своих действиях и решениях, кропотливы и

добросовестны в работе. Стремление к стабильности, уступчивость, компетентность, высокая работоспособность и выносливость – их основные черты. Они логичны по своей природе, не желают быстро менять свои позиции, терпеливы, но способны быть упрямыми. Такие люди добиваются авторитета благодаря своему уму, доскональному знанию предмета, надежности и ответственности. Они очень ценные работники в любой организации. Этот тип отличается высокой удовлетворенностью жизнью и очень низкой спонтанной агрессией.

«Воинствующая добродетель». К этому типу относятся достаточно авторитарные личности с высокими моральными установками, но низкой ответственностью. В их установки входит обязательность правильного, с соблюдением всех норм морали, поведения окружающих, но не всегда своего собственного. Это редкий тип людей, предъявляющих большие претензии к поведению окружающих, превышающие их требования по отношению к самим себе. Но, как любая авторитарная личность, такой индивид будет подчинять только слабых, одновременно подчиняясь сильному индивиду, что подтверждается их высокой уступчивостью и пониженным самоуважением. Этот тип влияния может проявляться в человеческом общении чаще как тактика, чем как устойчивый тип влияния.

Таким образом, природа личного влияния неоднозначна и проявляется в зависимости от темперамента и типа личности. Наиболее творческими и развивающими типами влияния являются социальный интеллект и личный магнетизм, поскольку дают максимальную удовлетворенность общением человеку, оказывающему влияние, и тому, на кого оно оказывается. При этом следует сказать, что в настоящее время социальный интеллект рассматривается, как многомерная, сложная структура. В. Н. Куницыной предложено следующее определение этого понятия: *«Социальный интеллект – это глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включающая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений»* [159, с. 469]. Эта

способность позволяет, в конечном итоге, достигать гармонии с собой и окружающей средой.

За последние десятилетия в зарубежной психологии стратегии и тактики личного влияния лидера было посвящено достаточное количество эмпирических исследований. Ученых интересует, какие стратегии используются наиболее часто в повседневных общественных взаимодействиях, как выбор тактик зависит от личностных особенностей, ситуации, статуса (начальник или подчиненный), от того, является ли индивид, на которого влияют, знакомым или незнакомым, один он или не один и так далее.

Одним из актуальных вопросов, которые концентрирует в себе проблема психологического воздействия, является понимание механизмов и способов изменения субъективного мира личности, ее мировоззрения и поведения. Результат воздействия будет зависеть в определенной степени и от выбранных способов или стратегий. Если мы ориентированы на сиюминутный результат, то выберем способ, не требующий долгих объяснений и рассуждений, более напористый и строгий. Если же мы работаем на перспективу и у нас есть время для объяснений, то будем действовать более мягким, дружественным способом, позволяющим другому субъекту включиться в процесс взаимодействия более творчески.

Отечественные психологи предлагают несколько типологий стратегий воздействий на человека, основным критерием которых является отношение к партнеру по общению как к субъекту или как к объекту. Представляется интересным остановиться на типологии основных стратегий психологического воздействия, предложенной Г.А. Ковалевым [128]. По его мнению, в реальной человеческой жизнедеятельности имеют место три основные стратегии: *«императивная»*, *«манипулятивная»* и *«развивающая»*.

Императивная стратегия соответствует «объектной» или «реактивной» парадигме в психологии, в соответствии с которой психика и человек в целом рассматривается как пассивный объект воздействия внешних условий и продукт этих условий. Использование императивных методов воздействия приводит чаще всего лишь к внешнему кратковременному подчинению со стороны объекта воздействия и не затрагивает глубинные структуры его психической организации. Императивная стратегия наиболее уместна и эффективна в экстремальных ситуациях, где требуется опе-

ративное принятие и исполнение важных для сохранения системы решений в условиях временного дефицита, а также при регламентации иерархических отношений в системах «закрытого» типа.

Манипулятивная стратегия соответствует «субъектной» парадигме, основывающейся на утверждении об активности и индивидуальной избирательности психического отражения внешних воздействий, где субъект сам оказывает преобразующее воздействие на поступающую извне психологическую информацию. Манипулятивная стратегия реализуется, главным образом, с помощью приемов подсознательного стимулирования, действующих в обход психического контроля, а также так называемых маскировочных и конверсионных техник, блокирующих систему психологических защит или разрушающих ее, выстраивая взамен новую субъективную пространственно-временную организацию.

Развивающая система основывается на «субъект-субъектной» или «диалогической» парадигме, где психика выступает в качестве открытой, находящейся в постоянном взаимодействии системы, которая обладает внутренним и внешним контурами регулирования. Развивающая система обеспечивает, в отличие от двух других стратегий, актуализацию потенциалов собственного саморазвития каждой из взаимодействующих между собой систем. Психологическими условиями реализации такой стратегии воздействия являются диалог и обоюдная открытость. Диалог как открытый процесс предполагает не только достаточно высокий уровень психологической культуры лидера-руководителя, но и тот факт, что диалогу надо учиться постоянно. Должны быть организованы условия для такого диалогического взаимодействия.

Психологические условия реализации диалога (по К. Роджерсу):

- естественность и спонтанность в выражении субъективных чувств и ощущений, которые возникают между партнерами в каждый отдельный момент их взаимодействия;
- безусловное позитивное отношение к другим людям и самому себе, забота о другом и принятие его как равноправного партнера по общению;
- эмпатическое понимание, умение тонко и адекватно сопереживать чувствам, настроению, мыслям другого человека в ходе межличностных контактов с ним. Последнее условие К. Роджерс считает одной из самых

потенциальных и действенных сил, влияющих на психические и личностные изменения в людях [252].

Все эти механизмы обеспечения внешнего диалога запускаются при наличии состояния подлинного внутреннего диалога. Состояние погружения в глубинные слои собственного внутреннего мира создает благоприятные условия для непосредственного общения с глубинными пластами внутреннего мира других людей и обеспечивает надежность психического сцепления с ними. По мнению Г. А. Ковалева, достижение этого состояния обеспечивает свободное раскрепощение всех заключенных в человеке, но часто сдерживаемых сущностных сил и потенций, задает толчок процессам саморазвития, запускает механизм личностного и творческого роста [128, с. 42].

Независимо от вида и способа воздействия влияние всегда диктуется собственными потребностями человека. И если обратиться к иерархии потребностей А. Маслоу, то чем выше уровень удовлетворения потребностей человека (от физиологических потребностей и потребностей безопасности до потребностей самоуважения и самоактуализации), тем более творческим будет его влияние на другого человека. Именно на высшем уровне иерархии потребностей люди наиболее полно раскрывают свой потенциал, становясь полноценными творцами собственной жизни.

Исследование тактик влияния и стратегий воздействия руководителя на других людей ведется в русле проблемы предсказания и управления поведением людей в ситуациях межличностного общения. Несмотря на то, что прямое наблюдение над тактиками влияния является более предпочтительным, результаты такого наблюдения достаточно сложно выявить и измерить. Поэтому зарубежные исследователи измеряли тактики влияния с помощью разработки специализированных вопросников. В центре внимания были индивидуальные личностные различия в предпочтении тех или иных тактик. Так, экстраверты более склонны действовать обаянием, убеждением или унижением. Лица, имеющие высокие показатели нейротизма, чаще используют воздействие молчанием, отступлением или принуждением. Расчетливость как личностная черта коррелирует с убеждением, обаянием, унижением и молчанием; доминантность – с убеждением, амбициозность – с убеждением и принуждением; лень – с унижением и от-

ступлением, молчанием и принуждением; вздорность (придирчивость) – с унижением, принуждением и молчанием.

Интересным является изучение различных тактик влияния в работе менеджера, их роли в выполнении задания и урегулирования конфликтов. Так, В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова и В.М. Погольша рассмотрели использование тактик по трем направлениям: по отношению к руководству, подчиненным и равным по статусу, а также частоту их применения и эффективность каждой тактики при выполнении задания. Они исследовали девять тактик, которые охватывают широкое разнообразие проактивных типов поведения с целью влияния, а именно:

1. Разумное убеждение – человек использует логические доводы и реальные факты для убеждения другого в том, что предложение или требование актуально и, вероятно, повлияет на достижение цели.

2. Эмоциональное воздействие (воодушевление) – человек выдвигает пробуждающее энтузиазм предложение или требование, вдохновляет своим призывом, тем самым, увеличивая уверенность партнера в собственных силах, способности сделать требуемое.

3. Обращение за консультацией – человек просит другого поучаствовать в планировании стратегии, мероприятия, где желательна его поддержка и помощь, или хочет изменить предложение, чтобы оно отвечало интересам другого.

4. Лесть, заискивание – человек пытается привести партнера в хорошее настроение или использовать момент, когда тот благоприятно к нему настроен, прежде чем попросить его сделать что-то.

5. Обмен – человек предлагает обмен любезностями, чем-то желательным и приемлемым, показывает желание ответить взаимностью.

6. Воздействие через личные отношения – человек взывает к чувству лояльности и дружбы другого, прежде чем попросить его о чем-либо.

7. Коалиция – человек ищет помощи для того, чтобы убедить партнера сделать что-либо, или использует поддержку других, чтобы склонить его согласиться с ними.

8. Легитимизация – человек пытается обосновать законность просьбы, заявляя свою власть или право выдвигать требования.

9. Давление – человек использует приказы, угрозы или постоянные напоминания, чтобы заставить сделать то, что он хочет [159, с. 184].

В целом разумное убеждение, консультация и эмоциональное воздействие являются умеренно эффективными для влияния руководителя на степень участия подчиненных в выполнении задания. Следовательно, их можно рассматривать как социально приемлемые тактики влияния. Давление, коалиция и легитимизация обычно оказывались неэффективными. Вероятно, эти тактики должны рассматриваться как социально нежелательные формы поведения с целью влияния во многих ситуациях.

Эффективность большинства тактик при попытках влияния на руководителей была меньшей, чем в ситуации воздействия на подчиненных и равных. Если вы хотите повлиять на коллегу по работе, то можете с уверенностью использовать тактику обмена, консультации или обращения к личным отношениям. По отношению к подчиненным можно использовать иногда лесть, давление, а иногда и эмоциональное воздействие. При попытке воздействовать на начальника лучше всего для начала попробовать разумное убеждение. При этом необходимо помнить, что лесть и обман здесь вряд ли будут эффективны.

При воздействии на группу и на одного индивида используются различные тактики влияния. В первом случае чаще применяются логические доводы, коалиция и обращение к авторитету, во втором – тактики обмена и эмоционального напора (настойчивости). Лесть и заискивание могут иметь сомнительный эффект и лучше их использовать с незнакомыми людьми, чем с друзьями.

Руководители могут использовать различные тактики влияния в зависимости от того, воздействуют ли они на группу или на отдельного индивида, на друга или незнакомого человека. Например, угрозы или эмоциональное воздействие могут быть эффективными при непосредственном обращении, но не перед группой. Настойчивость и тактики обмена используются чаще с индивидом, нежели с группой, и скорее с друзьями, чем с незнакомыми людьми. Этих тактик пытаются избегать в групповых ситуациях, так как в группе сила воздействия настойчивости и обмена распределяется между всеми участниками. В общении с незнакомыми людьми слабо выражено взаимное социальное предвидение и ответственность. В це-

лом, результат любой попытки влияния определяется многими факторами. Любая тактика может привести к противодействию со стороны объекта, если она не соответствует данной ситуации или используется неумело. В. Н. Куницына, Н.В. Казаринова и В.М. Погольша обнаружили, что сила власти, тип влияния руководителя и его успешность тесно связаны между собой. Руководители с более сильной властью чаще полагаются на директивные способы влияния, чем руководители с меньшей властью, хотя используют также и сотрудничество. Но не только власть может влиять на стратегии лидеров. Не меньшее влияние оказывают установки подчиненных и их вера в то, что их цели зависят от руководителя [159, с. 188].

При этом руководители, которые устанавливают и развивают кооперативные цели, создавая открытую и доверительную атмосферу общения, будут эффективнее влиять на своих подчиненных, чем руководители с конкурирующими или независимыми целями. Лидеры с кооперативными целями полагаются на сотрудничество, и оно оказывается наиболее эффективным. При конкуренции и независимости руководители чаще используют давление, и их влияние оказывается неэффективным. Следовательно, эффективному воздействию руководителя на подчиненного способствуют цели, которые требуют кооперативных стратегий в процессе их решения.

Одной из наиболее часто встречающихся технологий влияния в деловом общении является манипулирование, которое представляет собой разновидность социально-психологического воздействия. Сюда относят широко распространенные в сфере бизнеса действия: обман, лесть, уловки и закулисные интриги, игру на чувствах, использование слабостей и недостатков других людей. Манипулированием считают факты применения недобросовестной рекламы и пропаганды, заключения сделок, наносящих ущерб одной из сторон, случаи мошеннических операций. Все эти действия, несмотря на различия в целях, имеют много общего. Они осуществляются путем обходных, косвенных способов влияния, с помощью которых людей побуждают принимать решения и реализовывать невыгодные для них действия. При этом оказывается, что в сознании объекта эти навязанные извне действия выглядят как естественные и добровольные.

Меры контрманипулирования:

Упреждающее информирование, т.е. доведение до объекта, что и как может применить против него деловой партнер.

Составление плана. Для того чтобы в ходе переговоров были обсуждены все намеченные вопросы, необходимо составить соответствующий план. В него включаются главные идеи, мысли, фразы.

Профилактическая тренировка – подготовка к подобным мероприятиям может включать отработку реакций в ответ на применение типичных манипулятивных приемов.

Психологические защитные меры «ухода» в случае, когда манипулятор пытается добиться быстрой однозначной реакции. В подобных случаях весьма важно уметь «сделать паузу», прервать контакт для того, чтобы собрать дополнительную информацию и сделать окончательный вывод в пользу конкретного решения (при наличии подозрений в манипулировании).

Отсутствие реагирования – проявление выдержки, сдерживание импульсивных реакций, продолжение деловой беседы в конструктивном ключе.

Логическое противостояние – выработка опыта полемики в ситуациях различных форм делового общения.

Жесткое противодействие – пресечение попыток манипулирования.

Создание у партнера впечатления о принятии тактики поведения с целью выяснения его конечных целей, степени его осведомленности о вашем положении и др.

«Мягкий ответ», т.е. намек манипулятору, что его уловки разгаданы.

Детальное объяснение партнеру сущности того, что он делает.

Встречное манипулирование – использование против партнера его оружия [243, с. 150].

В процессе общения мы как бы «читаем» другого человека, расшифровываем значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль. В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов: эмоциональная оценка другого человека, попытка понять строй его поступков и основанная на этом стратегия изменения его поведения и построение стратегии собственного поведения.

Этот процесс называется *атрибуцией (каузальная) или объяснение человеком причин и мотивов, как своего поведения, так и других людей, их личностных качеств*. При недостатке объективной информации об этих факторах человек додумывает их на основе своего опыта, и это существенно влияет на его поведение. Вывод – нужно иметь достаточно информации о партнере и снабжать его соответствующими данными о себе. Сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому. Все это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает идентификацию и рефлекссию. Каждое из этих понятий требует специального обсуждения.

Термин *«идентификация»*, обозначающий *отождествление себя с другим*, выражает установленный эмпирический факт, что одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место. В этом плане идентификация выступает в качестве одного из механизмов познания и понимания другого человека. Оба случая требуют решения вопроса: как будет партнер по общению понимать тебя. От этого будет зависеть эффект взаимодействия. Иными словами, процесс понимания осложняется явлением рефлексии.

Под *рефлексией понимают осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению*. Это своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера. Развитая рефлексия позволяет предсказывать реакции партнера по контакту и находить более адекватные решения.

Стереотипизация – восприятие, классификация и оценка людей на основе устойчивых и упрощенных образов, возникающих в результате обобщения личного опыта и представлений, принятых в социальной группе. Стереотипизация и идентификация позволяют часть информации получать в готовом виде из памяти. В процессе экспериментальных исследований установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением, эмпатией.

Эмпатию также определяют как особый способ понимания другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление про-

блем другого человека, а постижение эмоционального состояния другого человека, стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Механизм эмпатии в определенных ситуациях сходен с механизмом идентификации: в обоих случаях присутствует умение поставить себя на место другого, взглянуть на ситуацию с его точки зрения. Формы эмпатии – сопереживание и сочувствие. При эмпатии наблюдается снижение рефлексии.

Перенос – влияние ранее сформированного действия (навыка) на овладение новым действием, что происходит легче и быстрее. Перенос составляет основу развития, обучения, творчества и интуиции и лежит в основе многих техник по моделированию в нейро-лингвистическом программировании (НЛП).

3. Технологии формирования коммуникативного компонента лидерского потенциала

Коммуникативная компетентность является неотъемлемой составляющей лидерского потенциала. В связи с этим при обучении в ВУЗе студентам необходимо научиться корректировать умение общаться с другими людьми и влиять на них. Актуальные коммуникативные технологии, которые можно усвоить во время обучения в вузе, станут эффективным инструментом мышления лидера в условиях будущей профессиональной деятельности.

Одной из технологий формирования коммуникативного компонента может быть пирамида логических уровней Р. Дилтса. Этот метод был адаптирован для консультативной работы в рамках нейролингвистического программирования. На ее основе построена модель иерархии лидерства, которая описывает связь миссии лидера относительно группы и типа решаемых заданий. Выделяют такие уровни лидерства [45]:

1. Лидерство на уровне окружения. Фокус внимания такого лидера направлен на внешние факторы или условия деятельности. Это простейший уровень лидерства, для его реализации может быть достаточно наличия у ведущего большего контроля над ресурсами, чем у других членов группы.

2. Лидерство на уровне поведения ориентировано на совершенствование конкретных поведенческих навыков членов группы путем выявления и

закрепления успешных действий относительно поставленной цели., На этом уровне формируется экспертное лидерство, так как он знает, что и как нужно делать.

3. Лидерство на уровне способностей не просто помогает отрабатывать конкретные навыки в определенных ситуациях, а развивает общие познавательные способности. Лидер является «экспертом по жизни» и предлагает людям переносить свои навыки на новые контексты, формируя полезные стратегии мышления и поведения.

4. Лидерство на уровне убеждений и ценностей формирует у людей убеждения и ценности, которые способствуют или, наоборот, препятствуют успешному поведению. Позитивный лидер помогает людям преодолеть внутреннее сопротивление, укрепляет веру в себя и свои возможности. Лидер такого уровня не столько решает проблему, сколько вдохновляет на ее решение.

5. Лидерство на уровне идентичности нацелено на раскрытие и признание идентичности и внутреннего потенциала людей. Такой лидер поддерживает ценность и значимость людей, их уверенность в себе, признаёт право на ошибку и мотивирует к самораскрытию и самореализации, активизируя их личностный рост. Такой лидер принимает личность другого человека, поддерживает его на глубинном уровне.

6. Лидерство на уровне миссии обеспечивает расширение границ внутреннего пространства, которая осознается людьми как собственная «сфера влияния». Такой лидер дает возможность позитивно задуматься над смыслом и целью своей жизни, расширяет границы видения мира [74, с. 83–84].

Лидеры должны знать и понимать природу собственного поведения, а также уметь так влиять на своих коллег, чтобы они захотели выполнять задание. Основной смысл использования пирамиды Р. Дилтса состоит в том, что «любой контекст, любой вопрос, любую проблему можно рассмотреть и описать через призму как минимум пяти уровней восприятия». Это дает возможность полноценно проанализировать все сильные и слабые стороны действий работников с целью изменения тех сфер, которые мешают продуктивному функционированию. Система логических уровней стала очень популярна в бизнес-консультировании и коучинге [45].

А. Емельянова подробно рассматривает, каким образом можно использовать пирамиду логических уровней для изменения не только поведения человека, но и для осознания убеждений, мотивирующих достижение целей [90]. Для анализа она берет шесть логических уровней:

Первый уровень – окружение. Для лидера важно понимать, насколько люди, работающие в коллективе, представляют команду, которая работает на результат. Здесь не последнюю роль играет степень доверия и поддержка друг друга, сформировавшиеся внутри команды.

Второй уровень – уровень поведения (действия) – это деятельность человека и правила поведения. Просьбы, требования, а также преобладающее количество служебной документации (приказы руководства что-то сделать, указания и т.д.) находятся на этих логических уровнях. Для лидера важно понимать, что повторяющееся поведение (в том числе и негативное) означает, что проблема находится на уровне ценностей. Возник конфликт ценностей, и человек выражает это противоречие наиболее знакомым ему способом на уровне паттерна поведения. На этих двух уровнях – поведения и окружения – происходит наша жизнь, здесь находится то, к чему в итоге сводится большинство наших целей (получение удовольствия, переживание эмоций, общение, деньги, работа, изучение чего-то интересного).

Способности – это уровень источников и направлений движения, уровень опыта, который стоит за нашим непосредственным восприятием окружения. На этом уровне объединяются разные алгоритмы и стратегии, которые стоят за поведением и отвечают на вопрос «Как?». Способности обуславливают выбор поведения.

Убеждения – это чрезвычайно стойкие схемы мышления в сознании человека, на которые очень тяжело влиять. За каждым убеждением стоит определенный обобщенный опыт, который либо от чего-то оберегает, либо несет в себе какую-то неосознанную выгоду.

Именно ценности диктуют нам поведение и стиль жизни, поскольку именно они заставляют нас выбирать и развивать в себе именно те или иные способности или возможности. Для лидера важно понимать, что определенная степень несогласованности на уровне ценностей – это нормальное положение дел в команде, что способствует развитию.

Пирамида логических уровней как инструмент анализа эффективна также для выявления собственных возможностей и ограничений. Необходимо осознать свои ценности, подходы к работе, понять свой вклад как лидера в развитие команды, организации в целом, осознать потребности в развитии корпоративной культуры и корпоративных компетенций. Для этого следует нарисовать пирамиду логических уровней и соответственно их описанию заполнить каждый уровень. Процедуру работы с пирамидой выберите сами: или снизу вверх (аналитическая сборка пирамиды), или сверху вниз (синтетическая работа с пирамидой). При этом необходимо помнить о том, что верхние уровни связаны с нижними отношениями управления [90, с. 85].

Во многих современных компаниях от руководителя ожидают умения проводить коучинг с сотрудниками. Цель коучинга – не переделывать человека, а раскрывать его потенциал. Лидер в роли коуча не дает готовые советы и рекомендации, а помогает сотруднику найти собственные решения актуальных производственных проблем и обеспечить достижение им целей бизнеса. Коучинг является одним из тех инструментов, которые могут быть использованы с целью помочь в развитии сотрудников.

В основе коучинга лежат вопросы менеджера к подчиненному отвечая на которые подчиненный осознает все аспекты задания и необходимые действия. Эта ясность дает ему возможность быть уверенным в выполнении задания и, таким образом, принять ответственность за свои действия. Преимущество коучинга над другими формами влияния состоит в том, что... «коучинг является наиболее реальным средством предотвращения «рецидивов бывшего поведения», которые проявляются у 90% участников управленческих тренингов. Закрепление полученных на тренинге обучений и приведение их к обычным формам деятельности возможно только на основе коучинга [293].

Коучинг – это стиль менеджмента трансформированной культуры, и если стиль изменяется от директивного к коучингу, то организационная культура тоже начнет изменяться. Эти изменения можно отследить по таким параметрам: иерархия уступает место поддержке; осуждение изменяется на честную оценку; внешние мотивации заменяются самомотивацией; индивидуальные цели и действия уступают место созданию команды. Це-

лью становится не удовольствие начальника, а качественное выполнение задания; секретность и цензуру сменяют на открытость и честность; вырабатывается способность к долгосрочному стратегическому мышлению. В коучинге личностная эффективность прежде всего связана с такими понятиями, как осознанность и ответственность и подчиненного, и лидера.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Диагностика лидерских способностей

(Е. Жариков, Е. Крушельницкий)

Инструкция. Вам предлагается 50 высказываний, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Среднего значения в ответах не предусмотрено. Долго не задумывайтесь над высказываниями. Если сомневаетесь, все-таки сделайте отметку на «+» или «-» («а» или «б») в пользу того альтернативного ответа, к которому вы больше всего склоняетесь.

Тест-опросник

1. Часто ли вы бываете в центре внимания окружающих?
 - а) да;
 - б) нет.
2. Считаете ли вы, что многие из окружающих вас людей занимают более высокое положение по службе, чем вы?
 - а) да;
 - б) нет.
3. Находясь на собрании людей, равных вам по служебному положению, испытываете ли вы желание не высказывать своего мнения, даже когда это необходимо?
 - а) да;
 - б) нет.
4. Когда вы были ребенком, нравилось ли вам быть лидером среди сверстников?
 - а) да;
 - б) нет.
5. Испытываете ли вы удовольствие, когда вам удастся убедить кого-то в чем-либо?
 - а) да;
 - б) нет.
6. Случается ли, что вас называют нерешительным человеком?
 - а) да;
 - б) нет.

Продолжение приложения 1

7. Согласны ли вы с утверждением: «Все самое полезное в мире есть результат деятельности небольшого числа выдающихся людей»?
 - а) да;
 - б) нет.
8. Испытываете ли вы настоятельную необходимость в советчике, который мог бы направить вашу профессиональную активность?
 - а) да;
 - б) нет.
9. Теряли ли вы иногда хладнокровие в разговоре с людьми?
 - а) да;

б) нет.

10. Доставляет ли вам удовольствие видеть, что окружающие побаиваются вас?

а) да;

б) нет.

11. Стараетесь ли вы занимать за столом (на собрании, в компании и т. п.) такое место, которое позволяло бы вам быть в центре внимания и контролировать ситуацию?

а) да;

б) нет.

12. Считаете ли вы, что производите на людей внушительное (импозантное) впечатление?

а) да;

б) нет.

13. Считаете ли вы себя мечтателем?

а) да;

б) нет.

14. Теряетесь ли вы, если люди, окружающие вас, выражают несогласие с вами?

а) да;

б) нет.

15. Случалось ли вам по личной инициативе заниматься организацией трудовых, спортивных и других команд и коллективов?

Продолжение приложения 1

а) да;

б) нет.

16. Если то, что вы наметили, не дало ожидаемых результатов, то вы:

а) будете рады, если ответственность за это дело возложат на кого-нибудь другого;

б) возьмете на себя ответственность и сами доведете дело до конца.

17. Какое из двух мнений вам ближе?

а) настоящий руководитель должен сам делать то дело, которым он руководит, и лично участвовать в нем;

б) настоящий руководитель должен только уметь руководить другими и не обязательно делать дело сам.

18. С кем вы предпочитаете работать?

а) с покорными людьми;

б) с независимыми и самостоятельными людьми.

19. Стараетесь ли вы избегать острых дискуссий?

а) да;

б) нет.

20. Когда вы были ребенком, часто ли вы сталкивались с властностью вашего отца?

а) да;

б) нет.

21. Умеете ли вы в дискуссии на профессиональную тему привлечь на свою сторону тех, кто раньше был с вами не согласен?

а) да;

б) нет.

22. Представьте себе такую сцену: во время прогулки с друзьями по лесу вы потеряли дорогу. Приближается вечер и нужно принимать решение. Как вы поступите?

а) предоставите принятие решения наиболее компетентному из вас;

б) просто не будете ничего делать, рассчитывая на других.

23. Есть такая пословица: «Лучше быть первым в деревне, чем последним в городе». Справедлива ли она?

а) да;

Продолжение приложения 1

б) нет.

24. Считаете ли вы себя человеком, оказывающим влияние на других?

а) да;

б) нет.

25. Может ли неудача в проявлении инициативы заставить вас больше никогда этого не делать?

а) да;

б) нет.

26. Кто, с вашей точки зрения, истинный лидер?

- а) самый компетентный человек;
- б) тот, у кого самый сильный характер.

27. Всегда ли вы стараетесь понять и по достоинству оценить людей?

- а) да;
- б) нет.

28. Уважаете ли вы дисциплину?

- а) да;
- б) нет.

29. Какой из следующих двух руководителей для вас предпочтительнее?

- а) тот, который все решает сам;
- б) тот, который всегда советуется и прислушивается к мнениям других.

30. Какой из следующих стилей руководства, по вашему мнению, наилучший для работы учреждения того типа, в котором вы работаете?

- а) коллегиальный;
- б) авторитарный.

31. Часто ли у вас создается впечатление, что другие злоупотребляют вами?

- а) да;
- б) нет.

32. Какой из следующих портретов больше напоминает вас?

а) человек с громким голосом, выразительными жестами, за словом в карман не полезет;

Продолжение приложения 1

б) человек со спокойным, тихим голосом, сдержанный, задумчивый.

33. Как вы поведете себя на собрании и совещании, если считаете свое мнение единственно правильным, но остальные с вами не согласны?

- а) промолчите;
- б) будете отстаивать свое мнение.

34. Подчиняете ли вы свои интересы и поведение других людей делу, которым занимаетесь?

- а) да;
- б) нет.

35. Возникает ли у вас чувство тревоги, если на вас возложена ответственность за какое-либо важное дело?

- а) да;
- б) нет.

36. Что бы вы предпочли?

- а) работать под руководством хорошего человека;
- б) работать самостоятельно, без руководителей.

37. Как вы относитесь к утверждению: «Для того чтобы семейная жизнь была хорошей, необходимо, чтобы решение в семье принимал один из супругов?»

- а) согласен;
- б) не согласен.

38. Случалось ли вам покупать что-либо под влиянием мнения других людей, а не исходя из собственной потребности?

- а) да;
- б) нет.

39. Считаете ли вы свои организаторские способности хорошими?

- а) да;
- б) нет.

40. Как вы ведете себя, столкнувшись с трудностями?

- а) опускаете руки;
- б) появляется сильное желание их преодолеть.

41. Упрекаете ли вы людей, если они этого заслуживают?

- а) да;

Продолжение приложения 1

- б) нет.

42. Считаете ли вы, что ваша нервная система способна выдержать жизненные нагрузки?

- а) да;
- б) нет.

43. Как вы поступите, если вам предложат реорганизовать ваше учреждение или организацию?

- а) введу нужные изменения немедленно;
- б) не буду торопиться и сначала все тщательно обдумаю.

44. Сумеете ли вы прервать слишком болтливого собеседника, если это необходимо?

- а) да;
- б) нет.

45. Согласны ли вы с утверждением: «Для того чтобы быть счастливым, надо жить незаметно»?

- а) да;
- б) нет.

46. Считаете ли вы, что каждый человек должен сделать что-либо выдающееся?

- а) да;
- б) нет.

47. Кем бы вы предпочли стать?

- а) художником, поэтом, композитором, ученым;
- б) выдающимся руководителем, политическим деятелем.

48. Какую музыку вам приятнее слушать?

- а) могучую и торжественную;
- б) тихую и лирическую.

49. Испытываете ли вы волнение, ожидая встречи с важными и известными людьми?

- а) да;
- б) нет.

50. Часто ли вы встречали людей с более сильной волей, чем ваша?

- а) да;

Продолжение приложения 1

- б) нет.

Оценка результатов тестирования

Сумма баллов за ваши ответы подсчитывается с помощью ключа к опроснику.

Ключ к опроснику

1а, 2а, 3б, 4а, 5а, 6б, 7а, 8б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13б, 14б, 15а, 16б, 17а, 18б, 19б, 20а, 21а, 22а, 23а, 24а, 25б, 26а, 27б, 28а, 29б, 30б, 31а, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 37а, 38б, 39а, 40б, 41а, 42а, 43а, 44а, 45б, 46а, 47б, 48а, 49б, 50б.

За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает один балл, в ином случае – 0 баллов.

Оценка лидерства

Если сумма баллов оказалась менее 25, то качества лидера выражены слабо. Если сумма баллов в пределах от 26 до 35, то качества лидера выражены средне. Если сумма баллов оказалась от 36 до 40, то лидерские качества выражены сильно. Если сумма баллов более 40, то данный человек как лидер склонен к диктату.

Интерпретация

Способность человека быть лидером во многом зависит от развитости организаторских и коммуникативных качеств. Какими характерологическими чертами личности должен обладать настоящий лидер? Такими признаками, как отмечают Е. Жариков и Е. Крушельницкий, могут служить следующие проявления:

- Волевой, способен преодолевать препятствия на пути к цели.
- Настойчив, умеет разумно рисковать.
- Терпелив, готов долго и хорошо выполнять однообразную, неинтересную работу.
- Инициативен и предпочитает работать без мелочной опеки. Независим.
- Психически устойчив и не дает увлечь себя нереальными предложениями.
- Хорошо приспосабливается к новым условиям и требованиям.

Окончание приложения I

- Самокритичен, трезво оценивает не только свои успехи, но и неудачи.
- Требователен к себе и другим, умеет спросить отчет за порученную работу.
- Критичен, способен видеть в заманчивых предложениях слабые стороны.
- Надежен, держит слово, на него можно положиться.
- Вынослив, может работать даже в условиях перегрузок.

- Восприимчив к новому, склонен решать нетрадиционные задачи оригинальными методами.
- Стрессоустойчив, не теряет самообладания и работоспособности в экстремальных ситуациях. Оптимистичен, относится к трудностям как к неизбежным и преодолимым помехам.
- Решителен, способен самостоятельно и своевременно принимать решения, в критических ситуациях брать ответственность на себя.
- Способен менять стиль поведения в зависимости от условий, может и потребовать, и подбодрить.
- Представленная методика позволяет оценить способность человека быть лидером.

Приложение 2

Определение уровня лидерского потенциала

Инструкция. Вам будет предложено 50 вопросов, к каждому из которых дано два варианта ответов. Выберите, пожалуйста, один из вариантов и пометьте его на бланке ключа.

Бланк-ключ к тестовому заданию

Вопрос	Ваш ответ		Вопрос	Ваш ответ	
1	А	Б	26	А	Б
2	А	Б	27	Б	А
3	Б	А	28	А	Б

4	А	Б	29	Б	А
5	А	Б	30	Б	А
6	Б	А	31	А	Б
7	А	Б	32	А	Б
8	Б	А	33	А	Б
9	Б	А	34	А	Б
10	А	Б	35	Б	А
11	А	Б	36	Б	А
12	А	Б	37	А	Б
13	Б	А	38	Б	А
14	Б	А	39	А	Б
15	А	Б	40	Б	А
16	Б	А	41	А	Б
17	Б	А	42	А	Б
18	Б	А	43	А	Б
19	Б	А	44	А	Б
20	А	Б	45	Б	А
21	А	Б	46	А	Б
22	А	Б	47	Б	А
23	А	Б	48	А	Б
24	А	Б	49	Б	А
25	Б	А	50	Б	А

П
 ро-
 дол-
 же-
 ние
 при-
 ло-
 же-
 ния
 2
 О
 прос
 ник
 1
 . Ча-
 сто
 ли
 вы

оказываетесь в центре внимания окружающих?

- а) да;
- б) нет.

2. Считаете ли вы, что многие из окружающих вас людей занимают более высокое положение на службе, чем вы?

- а) да;
- б) нет.

3. Находясь на собрании людей, равных вам по служебному положению, испытываете ли вы желание не высказывать свое мнение, даже когда это необходимо?

- а) да;
- б) нет.

4. Когда вы были маленьким ребенком, нравилось ли вам руководить играми ваших маленьких друзей?

- а) да;
- б) нет.

5. Испытываете ли вы большое удовольствие, когда вам удастся убедить кого-то, кто вам до этого возражал?

- а) да;
- б) нет.

6. Случается ли, что вас называют нерешительным человеком?

- а) да;
- б) нет.

7. Согласны ли вы с утверждением: «Все самое полезное в мире есть творение небольшого числа выдающихся личностей»?

- а) да;
- б) нет.

8. Испытываете ли вы настоятельную необходимость в советнике, который мог бы направить вашу профессиональную активность?

- а) да;
- б) нет.

9. Теряли ли вы иногда хладнокровие в беседе с людьми?

Продолжение приложения 2

- а) да;
- б) нет.

10. Доставляет ли вам удовольствие, когда вы видите, что окружающие побаиваются вас?

- а) да;
- б) нет.

11. Во всех обстоятельствах (рабочее собрание, дружеская компания) стараетесь ли вы занять свое место за столом, расположенное таким образом, чтобы оно позволяло вам легче всего контролировать ситуацию и привлекать к себе некоторое внимание?

- а) да;
- б) нет.

12. Считаете ли вы обычно, что ваша внешность производит внушительное (импозантное) впечатление?

- а) да;
- б) нет.

13. Считаете ли вы себя мечтателем?

- а) да;
- б) нет.

14. Легко ли вы теряетесь, если люди, которые вас окружают, не согласны с вашим мнением?

- а) да,
- б) нет.

15. Случалось ли вам по личной инициативе заниматься организацией рабочих

(спортивных, развлекательных и т. п.) групп?

- а) да;
- б) нет.

16. Если мероприятие, которым вы занимаетесь, не дает намечавшихся результатов:

- а) вы рады, если ответственность возложат на кого-то другого;
- б) умеете взять на себя ответственность за решение, которое было принято.

Продолжение приложения 2

17. Какое из двух мнений приближается к вашему собственному?

- а) настоящий руководитель должен сам делать дело, даже в мелочах;
- б) настоящий руководитель должен уметь управлять.

18. С кем вы предпочитаете работать?

- а) с людьми покорными;
- б) с людьми строптивыми.

19. Стараетесь ли вы избегать горячих дискуссий?

- а) да;
- б) нет.

20. Когда вы были ребенком, часто ли вы сталкивались с властью вашего отца?

- а) да;

б) нет.

21. Умее ли вы в профессиональной дискуссии привлечь на свою сторону тех, кто раньше был с вами не согласен?

а) да;

б) нет.

22. Представьте такую сцену: во время прогулки с друзьями в лесу вы потеряли дорогу. Приближается вечер. Нужно принять решение:

а) вы считаете, что вопрос должен решать человек, наиболее компетентный в группе;

б) вы просто полагаетесь на решение других.

23. Есть выражение: «Лучше быть первым в деревне, чем вторым в городе». Если бы вы делали выбор, то что бы вы предпочли:

а) быть первым в деревне;

б) быть вторым в городе.

24. Считаете ли вы, что вы человек, сильно влияющий на других?

а) да;

б) нет.

25. Может ли неудачный прошлый опыт заставить вас никогда больше не проявлять значительной личной инициативы?

а) да;

б) нет.

Продолжение приложения 2

26. С вашей точки зрения, истинный лидер группы тот, кто:

а) самый компетентный;

б) у кого самый сильный характер.

27. Всегда ли вы стараетесь понимать (оценивать) людей?

а) да;

б) нет.

28. Умее ли вы уважать дисциплину вокруг вас?

а) да;

б) нет.

29. Какой из двух типов руководителей кажется вам более значительным (предпочтительным)?

а) тот, который все решает сам;

б) тот, который постоянно советуется,

30. Какой из двух типов руководства, по вашему мнению, является наиболее благоприятным для хорошей работы предприятия?

а) коллегиальный тип;

б) авторитарный тип.

31. Часто ли у вас бывает впечатление, что другие вами злоупотребляют?

а) да;

б) нет.

32. Какой из двух следующих портретов больше приближается к вашему образцу?

а) громкий голос, экспрессивные жесты, за словом в карман не полезет;

б) негромкий голос, неторопливые ответы, сдержанные жесты, задумчивый взгляд.

33. На рабочем совещании вы один имеете мнение, противоположное мнению других, но уверены в своей правоте. Как вы поведете себя?

а) будете молчать;

б) будете отстаивать свою точку зрения.

34. Называют ли вас человеком, который подчиняет свои и чужие интересы только интересам дела?

Продолжение приложения 2

а) да;

б) нет.

35. Если на вас возложена большая ответственность за какое-то дело, то испытываете ли вы при этом чувство тревоги?

а) да;

б) нет.

36. Что вы предпочли бы в своей профессиональной деятельности?

а) работать под руководством хорошего руководителя;

б) работать независимо.

37. Как вы относитесь к такому утверждению: «Чтобы семейная жизнь была удачной, нужно, чтобы важные решения принимались одним из супругов»?

- а) это верно;
- б) это неверно.

38. Случалось ли вам покупать что-то, в чем вы не испытываете необходимости, под влиянием мнения других лиц?

- а) да;
- б) нет.

39. Считаете ли вы, что ваши организаторские способности выше средних?

- а) да;
- б) нет.

40. Как вы обычно ведете себя, встретившись с трудностями?

- а) трудности обескураживают;
- б) трудности заставляют действовать активнее.

41. Часто ли вы делаете резкие упреки сотрудникам, когда они их заслуживают?

- а) да;
- б) нет.

42. Считаете ли вы, что ваша нервная система успешно выдерживает напряженность жизни?

- а) да;
- б) нет.

Продолжение приложения 2

43. Если вам предстоит произвести реорганизацию, то как вы поступаете?

- а) ввожу изменения немедленно;
- б) предлагаю медленные, эволюционные изменения.

44. Если это необходимо, сумеете ли вы прервать слишком болтливую собеседника?

- а) да;
- б) нет.

45. Согласны ли вы с такой мыслью: «Чтобы быть счастливым, надо жить незаметно?»

- а) да;
- б) нет.

46. Считаете ли вы, что каждый из людей благодаря своим человеческим способностям должен сделать что-то выдающееся?

- а) да;
- б) нет.

47. Кем (из представителей предложенных профессий) вам в молодости хотелось стать?

- а) известным художником, композитором, поэтом и т. д.;
- б) руководителем коллектива.

48. Какую музыку вам приятнее слушать?

- а) торжественную, могучую;
- б) тихую, лирическую.

49. Испытываете ли вы некоторое волнение при встрече с важными личностями?

- а) да;
- б) нет.

50. Часто ли вы встречаете человека с более сильной волей, чем у вас?

- а) да;
- б) нет.

Окончание приложения 2

Обработка и оценка результатов

Подсчитайте количество набранных баллов. При ответе на вопрос вы получаете балл только за вариант (А или Б) в левой колонке.

Степень выраженности лидерства:

До 25 баллов – лидерство выражено слабо;

до 26 – 35 баллов – средняя выраженность лидерства;

36 – 40 баллов – лидерство выражено в сильной степени;

свыше 40 баллов – склонность к диктату.

Приложение 3

Самооценка лидерства

Назначение. Данный экспресс-тест позволяет определить актуальный уровень проявления лидерства в совместной деятельности.

Инструкция. Внимательно прочтите каждое из десяти суждений и выберите наиболее подходящий для вас ответ в буквенной форме. Работая с опросником, помните, что нет ни плохих, ни хороших ответов. Немаловажным фактором является и то, что в своих ответах надо стремиться к объективности и записывать тот ответ, который первым приходит в голову.

Опросник

1. Что для вас важнее в игре?

А. Победа.

Б. Развлечение.

2. Что вы предпочитаете в общем разговоре?

А. Проявлять инициативу, предлагать что-либо.

Б. Слушать и критиковать то, что предлагают другие.

3. Способны ли вы выдерживать критику, не ввязываться в частные споры, не оправдываться?

А. Да.

Б. Нет.

4. Нравится ли вам, когда вас хвалят прилюдно?

А. Да.

Б. Нет.

5. Отстаиваете ли вы свое мнение, если обстоятельства (мнение большинства) против вас?

А. Да.

Б. Нет.

6. В компании, в общем деле вы всегда выступаете заводилой, придумываете что-либо такое, что интересно другим?

А. Да.

Б. Нет.

7. Умеете ли вы скрывать свое настроение от окружающих?

А. Да.

Продолжение приложения 3

Б. Нет.

8. Всегда ли вы немедленно и безропотно делаете то, что вам говорят старшие?

А. Нет.

Б. Да.

9. Удастся ли вам в разговоре, дискуссии убедить, привлечь на свою сторону тех, кто раньше был с вами не согласен?

А. Да.

Б. Нет.

10. Нравится ли вам учить (поучать, воспитывать, обучать, давать советы) других?

А. Да.

Б. Нет,

Обработка и интерпретация данных

Подсчитать общее количество «А» и «Б» ответов.

Высокий уровень лидерства А = 7 – 10 баллов.

Средний уровень лидерства А = 4 – 6 баллов.

Низкий уровень лидерства А = 1 – 3 балла.

Преобладание ответов «Б» свидетельствует об очень низком или деструктивном лидерстве.

Приложение 4

Диагностика функционального лидерства в малых группах

Назначение. Методика дает возможность определить место каждого члена группы в системе межличностных отношений, увидеть его психологический статус, а также иерархию статусов всех членов группы.

Инструкция. Всем членам группы предлагается ответить на ряд вопросов. Каждый вопрос – это выбор себе товарища или партнера по разным видам деятельности (общественная работа, труд, спорт, отдых и т. д.). В целях повышения надежности результатов количество выборов должно быть ограничено от одного до трех. В тех случаях, когда допускается неограниченное количество выборов, участники исследований должны установить последовательность своих выборов в порядке предпочтения. Такая

процедура способствует более четкой внутренней мотивированности выбора.

Сумма выборов, полученная каждым при ответе на все вопросы всех членов группы, и является своеобразным эмпирическим эквивалентом психологического статуса индивида, то есть своеобразным показателем его положения в системе межличностных отношений (в психологической литературе он называется часто социометрическим статусом).

Опросник

1. Кто из ребят твоей группы, по твоему мнению, явно обладает организаторскими способностями и может на этом поприще в будущем добиться успеха? (Назвать от одного до семи).

2. У кого из ребят твоей группы, по твоему мнению, лучше всего получилась бы организация «огонька», вечера отдыха? (Назвать от одного до пяти).

3. Кто из ребят твоей группы является для тебя авторитетом, когда речь идет о вкусах и моде? (Назвать от одного до пяти).

4. У кого, по твоему мнению, лучше всего получилась бы подготовка группы к участию в туристическом конкурсе? (Назвать от одного до семи).

5. С кем из ребят твоей группы ты не хотел бы расставаться и после окончания института? (Назвать от одного до десяти).

6. С кем бы ты хотел готовиться вместе к контрольной работе? (Назвать от одного до семи)

Продолжение приложения 4

7. Кого из ребят ты хотел бы пригласить к себе на день рождения? (Назвать от одного до десяти).

8. Кого из ребят твоей группы, по твоему мнению, нужно привлечь к проведению конкурса «Что, где, когда?» (Назвать от одного до шести).

9. С кем из ребят твоей группы ты хотел бы вместе быть на предстоящей практике? (Назвать от одного до десяти).

Обработка и интерпретация результатов

В зависимости от целей исследований обычно выбирают от трех до семи вопросов подобного типа и предлагают каждому члену группы ответить на них со всей серьезностью.

Для повышения надежности результатов можно, отвечая на вопросы, не называть своей фамилии.

Вопрос	Кого выбрали
1	2, 7, 12
2	6, 9
3	12, 14, 17

Осуществляя выбор, члены группы называют не фамилии тех, кого выбирают, а их порядковые номера по алфавитному списку, который предварительно записывается на доске (это упрощает обработку результатов). Ответы участники исследования заносят в карточку опроса.

Далее информация, содержащаяся в карточках опроса, разносится по специальным таблицам (матрицам выбора). Результаты выборов учащихся по каждому критерию оказываются в соответствующей матрице.

Образец матрицы выбора

Выбирающий	Те, кого выбирают						
	1	2	3	4	5		25
1		+					
2			+		+		
3			+				
4				+			
5					+		
...							
25							
Итого		1	2	1	2		1

Продолжение приложения 4

Далее информация, содержащаяся в матрицах, переносится в сводную таблицу результатов. Эта таблица и является своеобразным показателем структуры межличностных отношений в группе на период исследования. Она дает возможность четко увидеть систему позиций и психологических статусов ее членов.

При интерпретации полученных данных традиционно используются следующие критерии:

1) статусом лидера обладает тот, кто набирает 50 % и более выборов от их возможного количества. При этом необходимо учитывать, что лидерство бывает функциональным и универсальным.

Универсальный лидер – это тот, кто получает 50 % и более выборов от общего возможного их количества по всем критериям (вопросам) или их большинству.

Сводная таблица результатов

№ п/п	Фамилия имя	Количество полученных выборов				Итого выборов	Место индивида в системе межлич- ностных отноше- ний
		1	2	3	4		
1	Авдеенко	6	4	16		46	Предпочитаемый
2							
3							
...							
25							

Функциональный лидер – это тот, кто получает такое же количество выборов по одному или нескольким критериям (вопросам);

2) статус предпочитаемого имеют те, кто собирает от 20 до 50 % общего количества выборов;

3) статусом аутсайдера обладают те, кто не получил выборов или имеют их незначительное количество (до 20 %);

4) статус непредпочитаемого имеют те, у кого наибольшее количество отрицательных выборов (если такое исследование проводится).

Информация о количестве отрицательных выборов может быть получена лишь в том случае, когда к любому из перечисленных вопросов добавляют частицу «не» – «кого бы ты не пригласил на свой день рождения» и т. д.

Окончание приложения 4

При анализе сводной таблицы результатов необходимо акцентировать внимание на том, что статусы индивидов в группе всегда динамичны, ибо зависят от направленности личности каждого, его ведущих психологических характеристик, степени включенности в совместную деятельность, активной жизненной позиции.

Поэтому у каждого есть возможность изменить свой статус в лучшую сторону и тем самым занять более высокое, комфортное положение в системе межличностных отношений. Если подобного рода исследования проводить ежегодно, то можно увидеть динамику межличностных отно-

шений, складывающихся в группе на протяжении длительного периода времени.

Приложение 5

Тест «Я-концепция»

Для раскрытия своего полного потенциала следует осознать свою реальную Я-концепцию и работать над формированием идеального представления о самом себе. Это знание ляжет в основу вашего саморазвития и самосовершенствования, направленного на достижение успеха в жизни. Вы действительно обладаете возможностями, которые можно раскрыть, если вы будете знать, что представляете собой в данный момент и в каком направлении следует развиваться в будущем, а также, если вы будете ак-

тивны в достижении желаемого результата. Мы предлагаем следующие основные составляющие Я-концепции, которую вы можете взять за основу, а потом дополнять и изменять ее в соответствии с вашими собственными представлениями о путях достижения успеха.

I. Профессиональная компетентность

- Проявляете ли вы интерес к своей специальности? (да, нет)
- Считаете ли вы достаточным свое образование? (да, нет)
- Является ли необходимым повышение вашей квалификации? (да, нет)
- Занимаетесь ли вы повышением своей квалификации? (да, нет)
- Достаточно ли у вас времени для самостоятельной работы? (да, нет)

II. Ваше отношение к успеху (ответ «да», «нет»)

- Стремлюсь к достижению успеха;
- Делаю все возможное для достижения успеха;
- Хочу достижения успеха, но пока для этого ничего не делаю;
- Пока об этом не думаю;
- Не стремлюсь к достижению успеха;
- Считаю, что достижение успеха от меня не зависит.

III. Психологический портрет

3.1. Самооценка или оценка наличия у вас качеств, необходимых для достижения успеха. Отметьте качества, которые вам присущи. Проранжируйте их по *важности и по наличию у вас*:

- наличие главной цели в жизни;
- уверенность в себе или сильное «Я»;
- независимость;
- инициатива и лидерство;

Продолжение приложения 5

- воображение;
- энтузиазм;
- самоконтроль;
- привычка к экономии;
- точное мышление;
- концентрация;
- сотрудничество;
- привычка делать больше того, за что тебе платят или чего от тебя ждут;

- необходимость учитывать уроки неудач;
- терпимость;
- привлекательная внешность;
- применение «золотого правила нравственности» или поступайте с другими людьми так, как вы хотели бы, чтобы поступали с вами;
- другие качества.

Если обнаружите несоответствие между значимым для вас качеством и его наличием у вас, то следует наметить программу действий по его развитию.

IV. Является ли для вас характерным формирование четкой и устойчивой цели? Выделите при этом цели:

- близкие;
- средние;
- долгосрочные;
- знаете ли вы, как осуществить постановку целей и каковы стратегия и тактика их достижения?

V. Самоконтроль или самоуправляемое поведение

5.1. Отметьте качества, которые вас характеризуют:

в полной мере частично нет

- самообладание;
- чувство долга;
- воля (сильная, средняя, слабая);
- дисциплинированность;
- ответственность;
- безалаберность;

Продолжение приложения 5

- небрежность;
- опрометчивость;
- паникерство;
- разболтанность.

5.2. Используете ли вы словесное самопрограммирование?

в полной мере частично нет

- самоодобрение;
- самопоощрение;
- самопринуждение;

- самоподбадривание;
- недовольство собой;
- сквернословие.

5.3. Оцените вашу коммуникативную компетентность

в полной мере частично нет

- Умеете ли вы говорить?
- Умеете ли Вы слушать?
- Знаете ли вы значение невербальных сигналов:

VI. Подумайте о своих убеждениях

в полной мере частично нет

6.1. Что вам присуще?

- я умею ставить цели;
- я могу достигать желаемого;
- я умею ладить с людьми;
- я добьюсь успеха в жизни.

6.2. Проверьте эффективность каждого из ваших убеждений, ответив на следующие вопросы (да, нет):

- Выражены ли ваши убеждения позитивно?
- Является ли данное убеждение действительно вашим, а не чьим-то еще, кто пытается на вас влиять?
- Будет ли данное убеждение благотворно влиять на вашу последующую жизнь и поддерживать вас?
- Является ли ваше убеждение динамическим или статическим?
- Какие действия поддерживают ваши убеждения?

VII. Исследование глубинных ценностей и принципов

7.1. Подчеркните или допишите свои наиболее важные ценности и принципы. Проранжируйте их

Окончание приложения 5

По важности По наличию их у вас

- достижение профессионального успеха;
- развивать свои силы и способности;
- повышать уровень мастерства и компетентности;
- обеспечить себе материальный комфорт;
- добиться признания и уважения;
- социальная вовлеченность;
- удовлетворенность жизнью;
- стремление к новому и неизведанному;

- саморазвитие личности;
- заниматься делом, требующим полной отдачи;
- обеспечить себе будущее;
- зарабатывать на жизнь;
- иметь теплые отношения с людьми;
- избегать неприятностей;
- и т.п. (допишите).

Ваши ценности помогут вам в том, чтобы организовать себя, а также установить иерархию целей. Для того чтобы научиться добиваться своих целей, планировать и достигать значительных успехов в жизни, человеку, прежде всего, необходимо научиться понимать себя, свои возможности и ограничения, научиться выявлять свои способности и таланты и активно развивать их, нейтрализуя возможное влияние отрицательных качеств. И в этом вам поможет осознание своей Я-концепции и дальнейшее самосовершенствование на ее основе.

VIII. Владете ли вы:

- навыками самостоятельной работы с учебной, научной, справочной литературой;
- умением рационально организовать свой труд и распределять время
- способностью к самопознанию и саморазвитию;
- способностью разработки программы самовоспитания и самостоятельной работы, связанной с ним;
- способами самостоятельной работы;
- способами непосредственной работы над собой;

Желаем успеха!

Приложение 6

Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи

Шкалы: мотивация на неудачу, мотивация на успех

Инструкция к тесту

На приведенные ниже вопросы необходимо ответить «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» подразумевает как явное «да», то есть «скорее да, чем нет». То же относится и к ответу «нет». Отвечать на вопросы следует достаточно быстро, подолгу не заду-

мываясь. Ответ, первым пришедший в голову, как правило, и является наиболее точным.

Тест

1. Включаясь в работу, надеюсь на успех.
2. В деятельности активен.
3. Склонен к проявлению инициативы.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо занижено легкие задания, либо нереально трудные.
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей целеустремленности, а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно трудных заданий в условиях ограниченного времени результативность моей деятельности ухудшается.
10. Я склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Я склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если рискую, то с умом, а не бесшабашно.
13. Я не очень настойчив при достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели.

Продолжение приложения 6

15. В случае неудачи при выполнении задания его притягательность для меня снижается.
16. При чередовании успехов и неудач я больше склонен к переоценке своих неудач.
17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.

18. При работе в условиях ограниченного времени результативность деятельности у меня улучшается, даже если задание достаточно трудное.

19. В случае неудачи я, как правило, не отказываюсь от поставленной цели.

20. Если я сам выбрал для себя задание, то в случае неудачи его притягательность только возрастает.

Обработка и интерпретация результатов теста

Ключ к тесту

1 балл получают ответы «да» на вопросы 1–3, 6, 8, 10–12, 14, 16, 18–20; ответы «нет» на вопросы 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Подсчитывается общее количество баллов.

- Если испытуемый набирает от 1 до 7 баллов, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи).

- Если он набирает от 14 до 20 баллов, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех).

- Если количество набранных баллов в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс не выражен. При этом 8–9 баллов ближе к боязни неудачи, а 12–3 баллов ближе к мотивации успеха.

Приложение 7

Тест «Самооценка эмоционального интеллекта»

Используя пятибалльную шкалу, оцените, в какой мере вы обладаете каждой из указанных ниже способностей. Прежде чем выставить оценку, вспомните реальные ситуации, в которых вы проявляли данное качество:

- 1 – отсутствует;
- 2 – проявляется в незначительной степени;

- 3 – проявляется в средней степени;
- 4 – проявляется в значительной степени;
- 5 – присутствует постоянно.

1. Я связываю внутренние психологические состояния с различными эмоциями.	
2. Я умею снять внутреннее напряжение, находясь в сложных ситуациях.	
3. Я знаю о том, как мое поведение влияет на других людей.	
4. При возникновении конфликта я стремлюсь первым разрешить его.	
5. Когда меня охватывает гнев, я могу быстро взять себя в руки.	
6. Я замечаю, когда собеседник начинает злиться.	
7. Я вижу, когда человек испытывает стресс.	
8. Я достигаю консенсуса с другими людьми.	
9. Я распознаю эмоции окружающих.	
10. При выполнении неинтересной работы я умею найти мотивацию.	
11. Я помогаю другим овладеть своими чувствами.	
12. Я помогаю окружающим почувствовать себя комфортно.	
13. Я замечаю, когда у собеседника меняется настроение.	
14. Я сохраняю спокойствие, когда собеседник начинает злиться.	
15. Я могу поставить себя на место другого человека.	
16. При необходимости я могу дать совет и оказать эмоциональную поддержку другим людям.	
17. Я замечаю, когда собеседник начинает занимать оборонительную позицию.	
18. Я могу оценить, насколько поступки человека соответствуют его словам.	
19. Я веду доверительные беседы с другими людьми.	
20. Я отвечаю человеку точно теми же чувствами, которые он проявляет по отношению ко мне.	

Продолжение приложения 7

Подсчет баллов

Подсчитайте сумму баллов по всем двадцати пунктам, чтобы определить общий уровень эмоционального интеллекта. Самосознание оценивается пунктами 1, 6, 9, 13 и 17; владение собой – пунктами 2, 5, 10, 14 и 18; социальное сознание – пунктами 3, 7, 11, 15 и 19; менеджмент взаимоотношений – пунктами 4, 8, 12, 16 и 20.

Интерпретация результатов

Эта анкета позволяет определить уровень эмоционального интеллекта. Если вы набрали более 80 баллов, у вас высокий уровень эмоционального интеллекта. Если вы набрали 50–80 баллов, у вас есть прочный фундамент для развития эмоционального интеллекта и задатков лидера. Сумма баллов ниже 50 указывает, что, по вашему мнению, вы обладаете эмоциональным интеллектом ниже среднего. Для каждого из компонентов результат более 20 является высоким, а менее 10 – низким. Что вы предпримете, чтобы улучшить ваши результаты?

Приложение 8

Тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку)

Предлагаем вам описание различных психических состояний. Если вам это состояние часто присуще, ставите 2 балла, если это состояние бывает, но изредка, то ставьте 1 балл, если совсем не подходит – 0 баллов.

I.

1. Не чувствую в себе уверенности.

2. Часто из-за пустяков краснею.
3. Мой сон беспокоен.
4. Легко впадаю в уныние.
5. Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях
6. Меня пугают трудности.
7. Люблю копаться в своих недостатках.
8. Меня легко убедить.
9. Я мнительный.
10. Я с трудом переношу время ожидания.

II.

11. Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых все-таки можно найти выход.
12. Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.
13. При больших неприятностях я склонен без достаточных оснований винить себя.
14. Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
15. Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.
16. Я нередко чувствую себя беззащитным.
17. Иногда у меня бывает состояние отчаяния.
18. Я чувствую растерянность перед трудностями.
19. В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски, хочу чтобы меня пожалели.
20. Считаю недостатки своего характера неисправимыми.

III.

21. Оставляю за собой последнее слово.
22. Нередко в разговоре перебиваю собеседника.
23. Меня легко рассердить.

Продолжение приложения 8

24. Люблю делать замечания другим.
25. Хочу быть авторитетом для других.
26. Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.
27. Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.
28. Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.
29. У меня резкая, грубоватая жестикуляция.

30. Я мстителен.

IV.

31. Мне трудно менять привычки.

32. Нелегко переключать внимание.

33. Очень настороженно отношусь ко всему новому.

34. Меня трудно переубедить.

35. Нередко у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.

36. Нелегко сближаюсь с людьми.

37. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.

38. Нередко я проявляю упрямство.

39. Неохотно иду на риск.

40. Резко переживаю отклонения от принятого мною режима дня.

Обработка результатов:

1. Подсчитайте сумму баллов за каждую группу вопросов:

I. 1...10 вопрос – тревожность; II. 11...20 вопрос – фрустрация;

III. 21...29 вопрос – агрессивность; 31...40 вопрос – ригидность.

Оценка и интерпретация баллов:

I. *Тревожность:*

0...7 – не тревожны.

8... 14 баллов – тревожность средняя, допустимого уровня.

15...20 баллов – очень тревожные.

II. *Фрустрация:*

0...7 баллов – не имеете высокой самооценки, устойчивы к неудачам, не боитесь трудностей;

8... 14 баллов – средний уровень, фрустрация имеет место;

Окончание приложения 8

15...20 баллов – у вас низкая самооценка, вы избегаете трудностей, боитесь неудач, фрустрированы.

III. *Агрессивность:*

0...7 баллов – вы спокойны, выдержаны;

8... 14 баллов — средний уровень агрессивности;

15...20 баллов — вы агрессивны, не выдержаны, есть трудности при

общении и работе с людьми.

IV. Ригидность:

0...7 баллов – ригидности нет, легкая переключаемость,

8... 14 баллов – средний уровень;

15...20 баллов – сильно выраженная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни.

Вам противопоказаны смена работы, изменения в семье.

Приложение 9

Методика коммуникативных и организаторских склонностей

(В. В. Синявского и Б. А. Федоришина)

Инструкция. Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте так: если ваш ответ на вопрос положителен (вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если же ваш ответ отрицательный

(вы не согласны) – поставьте знак минус. Следите, чтобы номер вопроса и номер клетки, куда вы записываете свой ответ, совпадали. Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который вы считаете лучшим. При ответе на каждый из этих вопросов обращайтесь внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласованный с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важно не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов.

Лист ответов

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40

Вопросы

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненное вам кем-то из ваших товарищей?

Продолжения приложения 9

4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?

7. Соответствует ли действительности, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?

8. Если возникли какие-либо препятствия в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступаете от них?

9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?

10. Любите ли вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?

11. Трудно ли вы включаетесь в новую для вас компанию?

12. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?

13. Легко ли вам удастся устанавливать контакты с незнакомыми людьми?

14. Стремитесь ли вы к тому, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?

15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?

16. Правда ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?

17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?

19. Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?

20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?

21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?

Продолжения приложения 9

22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?

23. Имеете ли вы чувство затруднения, неудобства или смущения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, которые затрагивают интересы ваших товарищей?
27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей?
28. Правда ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Думаете ли вы, что вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую вам компанию?
30. Участвуете ли вы в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Правда ли, что вы не хотите отстаивать свое мнение или решение, если они не были сразу приняты вашими товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую компанию?
34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Правда ли, что у вас много друзей?
38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с незнакомыми людьми?
40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Продолжения приложения 9

Обработка результатов

1. Сопоставить ответы с дешифратором и подсчитать количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям.

Дешифратор

Коммуникативные склонности:

- положительные ответы – вопросы 1-го столбца;
- отрицательные ответы – вопросы 3-го столбца.

Организаторские склонности:

- положительные ответы – вопросы 2-го столбца;
- отрицательные ответы – вопросы 4-го столбца.

2. Вычислить оценочные коэффициенты коммуникативных (K_k) и организаторских (K_o) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям (K_x) и организаторским склонностям (O_x) к максимально возможному количеству совпадений (20) по формулам:

$$K_k = K_x/20, \quad K_o = O_x/20$$

Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкальными оценками.

Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей

K_k	K_o	Шкальная оценка
0,10–0,45	0,20–0,55	1
0,46–0,55	0,56–0,65	2
0,56–0,65	0,66–0,70	3
0,66–0,75	0,71–0,80	4
0,76–1,00	0,81–1,00	5

Интерпретация результатов. При анализе полученных данных необходимо учитывать следующие параметры:

1. Опрашиваемые, которые получили оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

2. Опрашиваемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои зна-

Окончания приложения 9

комства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и, выступая перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды; проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они хотят избегать принятия самостоятельных решений.

3. Для опрашиваемых, которые получили оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа опрошенных нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

4. Опрашиваемые, которые получили оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

5. Опрашиваемые, которые получили высшую оценку – 5, имеют очень высокий уровень проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в созданной сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы она была принята товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Приложение 10

Диагностика уровня эмпатийных способностей

(методика В. В. Бойко)

Оцените присущие вам такие особенности или согласны ли вы с такими утверждениями:

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, склонности и способности.
 2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
 3. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами своих товарищей.
 4. Я могу легко войти в доверие к человеку, если мне это нужно.
 5. Обычно я с первой встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
 6. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, учебе, работе, политике со случайными собеседниками в поезде.
 7. Я теряю душевное равновесие, если окружающих что-то угнетает.
 8. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих людей, чем знания или опыт.
 9. Проявлять интерес к внутреннему миру другого человека – бес тактно. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая этого.
 10. Я легко могу представить себя каким-то животным, ощутить ее привычки и состояния.
 11. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
 12. Я редко принимаю проблемы своих друзей близко к сердцу.
 13. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким для меня человеком, и ожидания оправдываются.
 14. В общении с деловыми партнерами обычно я стараюсь избегать разговора о личном.
 15. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
 16. Мне легко имитировать интонацию, мимику людей, копируя их.
 17. Мой интересный взгляд часто смущает новых знакомых.
- Продолжение приложения 10*
18. Чужой смех обычно заражает меня.
 19. Часто, действуя наугад, я все же нахожу правильный подход к человеку.
 20. Плакать от счастья глупо.

21. Я способен полностью погрузиться во внутренний мир любимого человека, словно растворившись в ней.

22. Мне редко встречались люди, которых я понимал с полуслова, без лишних слов.

23. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.

24. Я могу оставаться спокойным, даже если вокруг меня волнуются.

25. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».

26. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у членов семьи.

27. Мне было бы трудно искренне, доверительно разговаривать с настороженным, замкнутым человеком.

28. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.

29. Я без особого интереса выслушиваю исповеди новых знакомых.

30. Я расстраиваюсь, когда вижу человека, плачет.

31. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

32. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

33. Если я вижу, что у кого-то из близких мне людей плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от вопросов.

34. Мне сложно понять, почему глупости могут так сильно огорчать людей.

Окончание приложения 10

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. Эмоциональный канал эмпатии: - 2, +8, - 14, +20, -26, +32;

3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33;

4. Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. Проникающая способность в эмпатии: +5, –11, –17, –23, –29, –35;

6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, – 24, +30, –36.

Обработка результатов. Подсчитывается число правильных ответов (соответствующих «ключу») по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка.

Интерпретация результатов. Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость параметра в структуре эмпатии. Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. В частности, если он составляет 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний; 21–15 – заниженный; меньше 1–4 баллов – очень низкий.

Приложение 11

Тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана –

«Исследование волевой саморегуляции»

Цель исследования – определить уровень развития волевой саморегуляции.

Процедура исследования

Исследование волевой саморегуляции с помощью тест-опросника проводится либо с одним испытуемым, либо с группой. Чтобы обеспечить

независимость ответов испытуемых, каждый получает текст опросника, бланк для ответов, на котором напечатаны номера вопросов и рядом с ними графа для ответа.

Инструкция испытуемому

Вам предлагается тест, содержащий 30 утверждений. Внимательно прочитайте каждое и решите, верно или неверно данное утверждение по отношению к вам. Если верно, то в листе для ответов против номера данного утверждения поставьте знак «плюс» (+), а если сочтете, что оно по отношению к вам неверно, то «минус» (–).

Тест

1. Если что-то не клеится, у меня нередко появляется желание бросить это дело.
2. Я не отказываюсь от своих планов и дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией.
3. При необходимости мне нетрудно сдержать вспышку гнева.
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опаздывающего к назначенному времени приятеля.
5. Меня трудно отвлечь от начатой работы.
6. Меня сильно выбивает из колеи физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушать собеседника, не перебивая, даже если не терпится ему возразить.
8. Я всегда «гну» свою линию.
9. Если надо, я могу не спать ночь напролет (например, работа, дежурстве) и весь следующий день быть в «хорошей форме».
10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.

Продолжение приложения 11

11. Я считаю себя терпеливым человеком.
12. Не так-то просто мне заставить себя хладнокровно наблюдать волнующее зрелище.
13. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после серии обидных неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрывать свою неприязнь к нему.

15. При необходимости я могу заниматься своим делом в неудобной и неподходящей обстановке.

16. Мне сильно осложняет работу сознание того, что ее необходимо во что бы то ни стало сделать к определенному сроку.

17. Считаю себя решительным человеком.

18. С физической усталостью я справляюсь легче, чем другие.

19. Лучше подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.

20. Испортить мне настроение не так-то просто.

21. Иногда какой-то пустяк овладевает моими мыслями, не дает покоя, и я никак не могу от него отделаться.

22. Мне труднее сосредоточиться на задании или работе, чем другим.

23. Переспорить меня трудно.

24. Я всегда стремлюсь довести начатое дело до конца.

25. Меня легко отвлечь от дел.

26. Я замечаю иногда, что пытаюсь добиться своего наперекор объективным обстоятельствам.

27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.

28. Мне трудно сохранить спокойствие в стрессовой ситуации.

29. Я замечаю, что во время монотонной работы невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой приводит к ухудшению результатов.

30. Меня обычно сильно раздражает, когда «перед носом» захлопываются двери уходящего транспорта или лифта.

Продолжение приложения I I

Обработка результатов

Цель обработки результатов – определение величин индексов волевой саморегуляции по пунктам общей шкалы (В) и индексов по субшкалам «настойчивость» (Н) и «самообладание» (С).

Каждый индекс – это сумма баллов, полученная при подсчете совпадений ответов испытуемого с ключом общей шкалы или субшкалы.

В вопроснике 6 маскировочных утверждений. Поэтому общий суммарный балл по шкале «В» должен находиться в диапазоне от 0 до 24, по субшкале «настойчивость» – от 0 до 16 и по субшкале «самообладание» – от 0 до 13.

Ключ для подсчета индексов волевой саморегуляции

Общая шкала	1–, 2+, 3+, 4+, 5+, 6–, 7+, 9+, 10–, 11+, 13–, 14–, 16–, 17+, 18+, 20+, 21–, 22–, 24+, 25–, 27+, 28–, 29, 30–
Настойчивость	1–, 2+, 5+, 6–, 9+, 10–, 11+, 13–, 16–, 17+, 18+, 20+, 22–, 24+, 25–, 27+
Самообладание	3+, 4+, 5+, 7+, 13–, 14–, 16–, 21–, 24+, 27+, 28–, 29–, 30–

Анализ результатов

В самом общем виде под уровнем волевой саморегуляции понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Уровень развития волевой саморегуляции может быть охарактеризован в целом и отдельно по таким свойствам характера как настойчивость и самообладание. Уровни волевой саморегуляции определяются в сопоставлении со средними значениями каждой из шкал. Если они составляют больше половины максимально возможной суммы совпадений, то данный показатель отражает высокий уровень развития общей саморегуляции, настойчивости или самообладания. Для шкалы «В» эта величина равна 12, для шкалы «Н» – 8, для шкалы «С» – 6.

Высокий балл по шкале «В» характерен для лиц эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных. Их отличает спокойствие,

Продолжение приложения 11

уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Как правило, они хорошо рефлексиируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью. В предельных случаях у них возможно нарастание внутренней напряженности, связанной

со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

Низкий балл наблюдается у людей чувствительных, эмоционально неустойчивых, ранимых, неуверенных в себе. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю.

Субшкала «настойчивость» характеризует силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела. На положительном полюсе – деятельные, работоспособные люди, активно стремящиеся к выполнению намеченного, их мобилизируют преграды на пути к цели, но отвлекают альтернативы и соблазны, главная их ценность – начатое дело. Таким людям свойственно уважение социальным нормам, стремление полностью подчинить им свое поведение. В крайнем выражении возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций. Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Субшкала «самообладание» отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Высокий балл по субшкале набирают люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Свойственное им внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождает от страха перед неизвестностью, повышает готовность к

Окончание приложения 11

восприятию нового, неожиданного и, как правило, сочетается со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости.

На другом полюсе данной субшкалы – спонтанность и импульсивность в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют невозмутимому фону настроения.

Социальная желательность высоких показателей по шкале неоднозначна. Высокие уровни развития волевой саморегуляции могут быть связаны с проблемами в организации жизнедеятельности и отношениях с людьми. Часто они отражают появление дезадаптивных черт и форм поведения. Отличие от них низкие уровни настойчивости и самообладания в ряде случаев выполняют компенсаторные функции. Но также свидетельствуют о нарушениях в развитии свойств личности и ее умении строить отношения с другими людьми и адекватно реагировать на те или иные ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абашкина Е.Б. О теориях лидерства в современной политической психологии / Е.Б. Абашкина, Ю.Н. Косолапова // США; Экономика, политика, идеология, 1993. – № 4. – С. 13–21.

2. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань : Изд-во КазГУ, 1987. – 320 с.
3. Абульханова-Славская А.М. Представление личности об отношении к ней значимых других / А.М. Абульханова-Славская, В.Д. Гордиенко // Психологический журнал. – 2001. – № 5. – С. 44.
4. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 239 с.
5. Адаир Д. Искусство управлять другими людьми и собой / Д. Адаир. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – 656 с.
6. Адаир Дж. Психология лидерства / Дж. Адаир. – М. : Эксмо, 2007. – 352 с.
7. Алдер Г. НЛП. Полное практическое руководство / Г. Алдер, Б. Хезер. – София, 2001.
8. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2005. – 161 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
10. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Изд. Дом «Питер», 2001. – 263 с.
11. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, С. 200–288.
12. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
13. Атkinson М. Наука и искусство коучинга: Внутренняя динамика / М. Атkinson, Р.Т. Чоис : пер. с англ. – Киев : Companion Group, 2009. – 208 с.
14. Атватер И.Я. Вас слушаю... Советы руководителю, как правильно слушать собеседника ; сокр. вар. пер. с англ. / И.Я. Атватер. – 2-е изд. – М. : Экономика, 1988. – 110 с.
15. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.В. Афанасьев. – М., 2003. – 497 с.

16. Байхэм У. Воспитай своего лидера. Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей / У. Байхэм, О. Смит, М. Пизи. – М. : Вильямс, 2002. – 416 с.
17. Бакирова Г.Х. Тренинг управления персоналом / Г.Х. Бакирова. – СПб. : Речь, 2004. – 400 с.
18. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Издательство ЕВРАЗИЯ, 2000. – 320 с.
19. Бауэр М. Курс на лидерство: Альтернатива иерархической системе управления компанией / М. Бауэр : пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2014. – 200 с.
20. Белецкий Н.П. Основы лидерства : учебник / Н.П. Белецкий. – Мн. : БГЗУ, 2006. – 268 с.
21. Белкин А.С. Ситуация успеха: книга для учителя / А.С. Белкин. – Екатеринбург : УГЛУ, 1997. – 186 с.
22. Белых С.Л. Семантическая структура индивидуальной концепции педагогической деятельности и профессиональная успешность: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С.Л. Белых. – СПб., 1995. – 17 с.
23. Белякова Н.В. Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.В. Белякова. – М., 2002. – 197 с.
24. Бендас Т.В. Психология лидерства / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
25. Бендер П. Лидерство изнутри / П. Бендер, Э. Хеллман. – Мн. : Попурри, 2005. – 304 с.
26. Беннис У. Как становятся лидерами. Менеджмент нового поколения / У. Беннис, Р. Томас. – М. : Вильямс, 2006. – 208 с.
27. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
28. Берн Э. Лидер и группа / Э. Берн. – Екатеринбург : Литур, 2001. – 320 с.
29. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

30. Бех І.Д. Категорія ставлення в контексті розвитку образу «Я» – особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – М., 1997. – № 3. – С. 9–21.
31. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І.Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХП», 2008. – № 2. – С. 109–115.
32. Бланшар К. Лидерство: к вершинам успеха, путь к созданию высокоэффективных организаций / К. Бланшар. – СПб. : Питер, 2008. – 368 с
33. Бодалев А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 180 с.
34. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М. : ПЭР СЭ, 2001. – 511 с.
35. Бойетт Дж. Путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи мастеров управления / Дж. Бойетт. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2009. – 416 с.
36. Бондарук Олена Аналіз результатів індивідуальної психологічної діагностики лідерів університетів / Олена Бондарук // Теоретичний та методично-науковий часопис «Вища освіта України». – № 2 (додаток 1). – 2017. – С. 135–141.
37. Борманн Д. Предпринимательская деятельность в рыночной экономике. Менеджмент / Д. Борманн, Л. Воротина, Р. Федерманн. – Гамбург : S+W, 1992. – 906 с.
38. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 299 с.
39. Брукс Ч. Чувственное сознание. Как вернуть себе полноту осознания / Ч. Брукс. – М., 1997.
40. Бэкингем М. Шаг к успеху: успешное руководство, эффективное лидерство и стабильный личный успех / М. Бэкингем. – М. : Вильямс, 2007. – 288 с.
41. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983.

42. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М., 1999. – 75 с.

43. Використання коучингу в системі вищої освіти України / О.О. Нежинська, В.М. Тищенко // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць Ун-ту менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О.Л. Ануфрієва [та ін.]; гол. ред. В. В. Олійник. – Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2015. – Вип. 15 (28). – С. 236–245.

44. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилюнас. – М., 1990. – 290 с.

45. Владиславова Н. Продвинутые техники NLP / Н. Владиславова. – М. : ООО Кн. изд. «София», 2015. – 320 с.

46. Воронин В.Н. К определению психологического понятия ситуации / В.Н. Воронин, В.П. Князев // Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами. – М., 1989.

47. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – М. : Дело, 1991. – 312 с.

48. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Смысл: Эксмо, 2003. – 1135 с.

49. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І.В. Гавриш. – Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2006. – 579 с.

50. Гайдар М.И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.03 / М.И. Гайдар. – Курск, 2008. – 27 с.

51. Ганзен В.А. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека / В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко // Психические состояния. – Л., 1981. – С. 3–23.

52. Гапонюк З.Г. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / З.Г. Гапонюк. – М. : Военный ун-т, 2008. – 24 с.

53. Генковска В.М. Особенности саморегуляции как форма психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / В.М. Генковска. – К., 1990. – 18 с .
54. Гибсон Дж.Л. Организация: поведение, структура, управление процессом / Дж.Л. Гибсон., Д.М. Иванцевич, Д.Х. Доннелли : пер. с англ. – 3-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2000. – XXVI, 662 с.
55. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – Киев, 1989.
56. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
57. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т.О. Гордеева // Современная психология мотивации ; под. ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2002. – С. 9–18.
58. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
59. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.
60. Грень Л.Н. Активизация потенциала студентов в процессе формирования их направленности на успешную профессиональную деятельность / Л.Н. Грень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2008. – № 4. – С. 42–49.
61. Грень Л.М. Запровадження контекстного навчання як умова формування спрямованості студентів ВТНЗ на успішну професійну діяльність / Л.М. Грень // Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. пр. – Київ, 2010. – Вип. 13. – 206 с. – С. 26 – 33.
62. Грень Л.М. Діагностика й розвиток комунікативної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання / Л.М. Грень // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч.1. – С. 46–51.
63. Гринберг Д. Управление стрессом / Д. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.

64. Гринберг Дж. Организационное поведение: от теории к практике / Дж. Гринберг, Р. Бэйрон ; пер. с англ. О. В. Бердикина, В. Д. Соколова. – М. : ООО «Вершина», 2004. – 912 с.
65. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций / Н.В. Гришина // Вопросы психологии. – Л., 1997. – № 1. – С. 121–132.
66. Гура Т.В. Соціально-психологічні вимоги до особистості лідера / Т.В. Гура, О.С. Пономарьов // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 34. – С. 90–108.
67. Гура Т.В. Дослідження лідерської позиції у майбутніх інженерів в ВТНЗ: результати експерименту / Т.В. Гура, І.В. Костиця // Наука і світ. Київ : Центр міжнародного співробітництва «ТК Меганом», 2016. – № 11(32). – С. 89–106.
68. Давлетова А.И. Развитие лидерских качеств у студентов педагогического вуза : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. / Анна Ивановна Давлетова. – М., 2007. – 270 с.
69. Даньшева С.О. Професійне самовиховання студентів технічних вузів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / С.О. Даньшева. – Харків, 2000. – 16 с.
70. Дафт Р.Л. Уроки лидерства / Р.Л. Дафт; при участии П. Лейн ; пер. с англ. А.В. Козлова ; под. ред. проф. И.В. Андреевой. – М. : Эксмо, 2008. – 480 с.
71. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Теория и практика образовательной технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – С. 65–93.
72. Денисов М.Ю. Зависимость опыта переживания психических состояний от личностных особенностей : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / М.Ю. Денисов. – СПб., 1992. – 160 с.
73. Джидарьян И.А. Психология общения и развитие личности И.А. Джидарьян // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 142–143.
74. Дилтс Р. НЛП: навыки аффективного лидерства / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2003. – 224 с.

75. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб., 2001. – 276 с.
76. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – 374 с.
77. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – Київ : Академ. вид-во, 2004. – 352 с.
78. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М. : ЧеРо, изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
79. Доценко Л. Культура спілкування як складова лідерського потенціалу випускника вищого технічного навчального закладу / Л. Доценко, І. Каряка // Теоретичний та методично-науковий часопис «Вища освіта України». – 2017. – № 2 (додаток 1). – С. 81–83.
80. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – М., 2003. – 345 с.
81. Дрыгина И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе ВУЗа : дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / И.В. Дрыгина – Красноярск, 2004. – 198 с.
82. Дубовская Е.М. Влияние лидера на сверстников в юношеских группах: дис. канд. психол. наук: 19.00.05. / Е.М. Дубовская. – М., 1984. – 182 с.
83. Дубовская Е.М. Феномен идентификации в групповом лидерстве / Е.М. Дубовская, Р.Л. Кричевский // Вестник МГУ. Психология. – 1980. – № 4. – С. 36–46.
84. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности : дис. док-ра. пед. наук: 13.00.01. / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
85. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во Бел. ун-та, 1996. – 176 с.
86. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Мн. : изд-во Университетское, 1985. – 208 с.

87. Евтихов О.В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития: монография / О.В. Евтихов. – Красноярск : СибЮИ МВД России, 2011. – 288 с.
88. Евтихов О.В. Эффективное лидерство: учеб. пособие / О.В. Евтихов. – Красноярск : Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т, 2012. – 132 с.
89. Емельянов А.Л. Повышение профессионализма управленческой деятельности / А.Л. Емельянов. – М. : МААН, 1997. – 209 с.
90. Ємельянова Ганна Соціальні компетенції лідерства: комунікативний аспект / Ганна Ємельянова // Теоретичний та методично-науковий часопис «Вища освіта України». – 2017. – № 2 (додаток 1). – С. 83–87.
91. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком, 2008. – 104 с.
92. Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека / А.А. Ершов. – М. : Луч, 1991. – 160 с.
93. Жеребова Н.С. Лидерство в малых группах как объект социально-психологического исследования / Н.С. Жеребова // Психология и психоанализ власти. Самара : БАХРАХ, 1999. – Т. 2. – 576 с.
94. Жуков Ю. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. Жуков, Л. Петровская, П. Растянников. – М., 1990. – 104 с.
95. Жуков Ю.М. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг / Ю.М. Жуков и др. ; под ред. Ю.М. Жукова. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 256 с.
96. Журавлев А.Л. Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 3. – С. 3–16.
97. Зайцева Е.М. Об актуализации одного из видов лидерства в группе / Е.М. Зайцева. – Ярославль : ЯПИ, 1977. – С. 126–129.
98. Занковский А.Н. Психология лидерства от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме / А.Н. Занковский. – М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2011. – 296 с.
99. Занюк С.С. Теоретичні та практичні аспекти формування мотивації досягнення / С.С. Занюк // Педагогічні та психологічні науки. Луцьк : Вид-во Волинського державного університету. – 1998. – № 9 – С. 55–59.

100. Зарубінська І. Лідерський потенціал системи вищої освіти України в умовах інтернаціоналізації / І. Зарубінська, А. Полухін // Теоретичний та методично-науковий часопис «Вища освіта України». – № 2 – 2017. – С. 88.
101. Захарова А.В. Деятельностный подход к изучению самооценки / А.В. Захарова // Психодиагностика и школа. – Таллин, 1980.
102. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
103. Зорина А.В. Педагогу о работе со студентом-лидером [Текст] / А.В. Зорина // Учеб.-метод. материалы для кураторов. – Набережные Челны : Изд-во Набережночелнин. гос. торг.-технолог. ин-та, 2008. – 56 с.
104. Зорина А.В. Хочу быть лидером! [Текст] / А.В. Зорина // Учеб.-метод. материалы для студентов, занимающихся организаторской деятельностью. – Набережные Челны : Изд-во Набережночелнин. гос. торг.-технолог. ин-та, 2008. – 60 с.
105. Зотова О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности : автореф. дис. д-ра. психол. наук : 19.00.05 / О.Ю. Зотова. – М., 2011. – 43 с.
106. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи; за ред. І.А. Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – 636 с.
107. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І.А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПИ». – 2002. – № 2. – С. 23–34.
108. Иванцевич Д.М. Человеческие ресурсы управления: основы управления персоналом / Д.М. Иванцевич, А.А. Лобанов. – М. : Дело, 1993. – 304 с.
109. Ігнатюк О.А. Моделювання оцінки реалізації особистісного потенціалу студента в технічному університеті / О.А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПИ» – 2005. – № 1. – С. 37–46.
110. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: монографія / О.А. Ігнатюк. – Харків : Вид-во НТУ «ХПИ», 2009. – 432 с.

111. Изард К.З. Психология эмоций / К.З. Изард. – СПб. : Питер, 2007. – 464 с.
112. Ильин Е.П. Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема / Е.П. Ильин // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 35–42.
113. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 784 с.
114. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія / С.А. Калашнікова. – Київ : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2010. – 380 с.
115. Калашнікова С.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. д-ра. пед. наук : 13.00.04 / С.А. Калашнікова. – Київ, 2011. – 36 с.
116. Калашнікова Світлана Результати опитування закладів вищої освіти України щодо розвитку командного лідерства (лідерства команд) в університеті / С. Калашнікова, І. Прохор // Теоретичний та методично-науковий часопис «Вища освіта України». – 2017. – № 2 (додаток 1). – С. 124–134.
117. Канівець М.В. Формування впевненості в собі у студентів вищих технічних навчальних закладів / М.В. Канівець // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17 (70). – С. 277–283.
118. Канивец М.В. Этапы профессионально-личностного саморазвития студентов во время обучения в вузе / М.В. Канивец // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации : материалы междунар. науч.-практ. конф. : в 3-ч. Ч. 1. – Новокузнецк : Изд-во КузГПА, 2013. – С. 18–22.
119. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб., 2003. – 452 с.
120. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб., 2001. – С. 55–81, 96–97.

121. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 4–7.
122. Каширских Т.В. Психологические особенности лидерства в дошкольных детских объединениях : дис. канд. психол. Наук : 19.00.07 / Т.В. Каширских. – М., 1999. – 151 с.
123. Кенджеми Дж.П. Что представляет собой успешно действующий руководитель? / Дж.П. Кенджеми, К.Дж. Ковальски // Психология современного лидерства: американские исследования. – М. : Когито-Центр, 2007. – С. 113 – 118.
124. Кирюшина Н.Ю. Система подготовки лидеров в университете / Н.Ю. Кирюшина, Е.Л. Тихонова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – С. 27–33.
125. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Изд. Центр «Академия», 2004. – 304 с.
126. Книш А.Є. Емоційний інтелект лідера у сфері бізнесу : навчальний посібник / А.Є. Книш. – Київ : ДП «НВЦ» Пріоритети», 2016. – 40 с.
127. Кобец В.Н. Личностный подход в изучении готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности / В.Н. Кобец // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХП», 2014. – № 1. – С. 139–147.
128. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три парадигмы психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3.
129. Кови Стивен. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / Стивен Р. Кови; пер. с англ. – 6-е изд. – М. : Альпина Паблишерз, 2011. – 374 с.
130. Кови С. Лидерство, основанное на принципах / С. Кови ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 302 с.
131. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология / И. А. Колесникова, Е.В. Титова ; под ред. В.А.Сластёнина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 252 с.

132. Козулина Ю.Г. Самопознание и саморазвитие : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Ю.Г. Козулина. – 2-е изд., испр. и доп. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – 2013. – 176 с.
133. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
134. Кон И.С. В поисках себя: личность и её самосознание / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
135. Кондратьева М.В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов : учеб.- метод. пособ. / М.В. Кондратьева. – Ставрополь : Изд-во Северокавказского ГТУ, 2005. – 104 с.
136. Коно Т. Стратегия и структура японских предприятий : пер. с англ. / Т. Коно ; под общ. ред. О.С. Виханского. – М. : Прогресс, 1987. – 384 с.
137. Троп С. Коучинг: руководство для тренера и менеджера / С. Троп, Дж. Клиффорд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
138. Кравченко Ю.И. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования / Ю.И. Кравченко. – М. : Форум, 2012. – 544 с.
139. Красовский Ю.Д. Управление поведением в фирме: эффекты и парадоксы (на материалах 120 российских компаний) / Ю.Д. Красовский. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 204 с.
140. Кращенко Ю.П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Ю.П. Кращенко. – Полтава, 2012. – 284 с.
141. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 447 с.
142. Кристофер Э. Тренинг лидерства / Э. Кристофер, Л. Смит. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
143. Крючков А. Лидерство в условиях перемен. Мастер-класс / А. Крючков. Режим доступа: <http://vipvidos.info/onlain/videoMEI2eDczd2JWSTA>
144. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М. : МГУ. – 1991. – 318 с.

145. Кричевский Р.Л. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе / Р.Л. Кричевский, М.М. Рыжак. – М. : МГУ. – 1985. – 223 с.
146. Кричевский Р.Л. Если вы – руководитель / Р.Л. Кричевский. – М. : Дело. – 1998. – 400 с.
147. Кричевский Р.Л. Психологические основы руководства и лидерства в первичном коллективе : дис. д-ра. психол. наук: 19.00.05. / Р.Л. Кричевский. – М., 1985. – 544 с.
148. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: учебное пособие. – М. : Статут. – 2007. – 542 с.
149. Кубарькова Н.В. Лидерские качества педагога: сущность и структура [Электронный ресурс] / Н. В. Кубарькова // The Emissia.Offline Letters. Электронное научное издание, 2012. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2012/1772.htm>
150. Кудашев А. Р. Управленческая адаптация государственных служащих: личностно-ролевые аспекты / А.Р. Кудашев. – М. : Уфа: РИО БАГСУ. – 1997. – 135 с.
151. Кудряшова Е.В. Лидер и лидерство: исследования лидерства в современной западной общественно-политической мысли / Е.В. Кудряшова. – Архангельск : Изд-во Поморского междунар. пед. ун-та. – 1996. – 256 с.
152. Кузнецов А.В. Соучаствующее управление и его эффективность / А.В. Кузнецов // Идеологические и психологические аспекты исследования массового сознания / А.В. Кузнецов. – М., 1989.
153. Кузнецова Н. Как выявить лидеров в организациях / Н. Кузнецова // Менеджер по персоналу. – 2008. – № 6. – С. 56–64.
154. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии / Е.С. Кузьмин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 174 с.
155. Кузьмин Е.С. Руководитель и коллектив. Социально-психологический очерк / Е.С. Кузьмин, И.П. Волков, Ю.Н. Емельянов. – Л., 1974. – 173 с.
156. Куликов Л.В. Психические состояния: учеб. пособие / Л.В. Куликов. – СПб. : Изд-во ЛГУ, 1999. – 480 с.

157. Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость / Л.В. Куликов // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб. : Изд-во СПбГУ. – 1995. – Вып. 1. – С. 123–132.
158. Куликова Л.Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы / Л.Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2005. – 323 с.
159. Куница В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
160. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / Р. Лазарус. – Л., 1970. – С. 178–208.
161. Ландрам Дж. Тринадцать мужчин, которые изменили мир / Дж. Ландрам. – Ростов н/Д., 1997.
162. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
163. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях / В.И. Лебедев. – М., 1989. – 303 с.
164. Левитов Н.Д. Проблема психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1955. – № 3.
165. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А.Б. Леонова. – М., 1984. – 200 с.
166. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971. – 40 с.
167. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
168. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. – 43 с.
169. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
170. Либина А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями / А. Либина, А. Либин //

Стиль человека: психологический анализ : под ред. А.В. Либина. – М. : Смысл, 1998. – С. 190–204.

171. Личностный потенциал: структура и диагностика ; под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – 680 с.

172. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн.– М., 2000.

173. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2002. – 400с.

174. Лоутон А. Организация и управление в государственных учреждениях А. Лоутон, Э. Роуз. – М. : Прогресс, 1993. – 218 с.

175. Лукьянчиков Э.Е. Становление лидерских качеств в системе высшего военно-профессионального образования : дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Э.Е. Лукьянчиков. – Орел, 2003. – 216 с.

176. Магомед-Эминов М. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.01 / М. Магомед-Эминов. М., 1987. – 20 с.

177. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983 – 1986. – 400 с.

178. Макмахон Г. Тренинг уверенности в себе / Г. Макмахон. – М. : Эксмо, 2002. – 208 с.

179. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.

180. Максвелл Д.С. Воспитай в себе лидера / Д.С. Максвелл ; пер. с англ. Г.И. Левитан. – 3-е изд. – Мн : Попурри, 2007. – 400 с.

181. Макшанов С.И. Психология тренинга: теория, методология, практика: монография / С.И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.

182. Манфред Кетс де Врис. Мистика лидерства / Кетс де Врис Манфред ; пер. с англ. М. Шалуновой. – М. : Альпина Букс, 2005. – 312 с.

183. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов – 2-е изд. испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

184. Марков В.Н. Акмеологическая и личностно-профессиональная диагностика / В.Н. Марков, Ю.В. Синягин // Ежегодник Российского психологического общества. Психология и ее приложения. – М., 2002. – Т. 9. – Вып. 2.
185. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
186. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
187. Матвієнко Ю.С. Самоконтроль як складова розвитку особистості студента / Ю.С. Матвієнко // Вісник НТУ «Київський політехнічний інститут» – Київ, 2007. – № 3.
188. Махина Т.В. Особенности использования социально-психологического тренинга в целях развития лидерских качеств студентов – будущих менеджеров : дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.В. Махина. – М., 2005. – 204 с.
189. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. – М. : Наука, 1981. – 279 с.
190. Менегетти А. Психология лидера / А. Менегетти. – М. : Онтопсихология, 2004. – 258 с.
191. Минцберг Г. Школы стратегий / Г. Минцберг, Б. Альстренд, Ж. Лэмпел : пер. с англ. Ю.Н. Каптуревского. – СПб. : Питер, 2000. – 336 с.
192. Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя : учеб. пособие для практических психологов / Л.М. Митина. – М., 1992. – 59 с.
193. Михайличенко В.Є. Мотивація навчання і цілепокладання студентів / В.Є. Михайличенко, В.В. Полянська, Л.М. Грень // Ж. «Теорія і практика управління соціальними системами» Н. – Харків : НТУ «ХП», 2011, – № 2, С. 67–76.
194. Михайличенко В.Є. Готовність студентів до саморозвитку: сутність і структура / В.Є. Михайличенко, М.В. Канівець // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. – Харків, 2012. – Вип. 32 – 33. – С. 304–310.
195. Михайличенко В.Е. Психология развития личности: монография /

В.Е. Михайличенко. – Харьков, 2015. – 387 с.

196. Михайличенко В. Активизация лидерского потенциала студентов высших учебных заведений в процессе обучения / В. Михайличенко, Л. Грень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харьков : НТУ «ХП», – 2017. – № 1. – С. 57–67.

197. Михненко А. М. Лідерство та управлінська еліта: навч. посібник / А. М. Михненко, Н. Т. Гончарук, Е. М. Макаренко. – Київ : НАДУ, 2011. – 292 с.

198. Модели и методы управления персоналом : под ред. Е.Б. Моргунова. – М. : ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2001. – 464 с.

199. Модульная программа для менеджеров. Модуль 9. Лидерство и практические навыки менеджера. – М., 2000.

200. Морозова О.П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя / О.П. Морозова // Педагогика. – М., 2002. – № 1. – С. 61–67.

201. Москаленко А.Т. Смысл жизни и личность / А.Т. Москаленко, В.Ф. Сержантов. – Новосибирск : Наука, 1989. – 205 с.

202. Муздыбаев К. Психология ответственности : монография / К. Муздыбаев. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с.

203. Основы общей и медицинской психологии [Текст] / Мясичев В.Н., Карвасарский Б.Д., Либих С.С. и др. – Л. : Изд-во «Медицина», 1968. – 216 с.

204. Науменко Г.М. Тайны сознания. Путь к здоровью / Г.М. Науменко. – М., 2002. – 586 с.

205. Лидерство в управлении персоналом: монография / А.А. Нестуля, Т.А. Костышина, С.И. Нестуля и др. ; под. ред. проф. Т.А. Костышиной. // Управление персоналом в XXI веке: кадровая политика, мотивация, оплата труда: – Полтава : Полтавский литератор, 2010. – 498 с.

206. Нестуля О.О. Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера. Уроки видатних підприємців: навчальний посібник / О.О. Нестуля, С.І. Нестуля, В.В. Карманенко. – Київ : Знання, 2013. – 358 с.

207. Нестуля С. Ціннісні аспекти сучасних концепцій лідерства / С. Нестуля // Теоретичний та методично-науковий часопис «Вища освіта України». – 2017. – № 2 (додаток 1). – С. 93–96.
208. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы её исследования / Е.М. Никиреев. – М., 2004. – 192 с.
209. Никишина Г.В. Педагогика успеха: теоретические подходы и практика реализации / Г.В. Никишина, Л.И. Чуприна // Вестник ОГПУ. – 2006. – № 3. – 46 с.
210. Ничкало Н.Г. Проблеми формування сучасного виробничого потенціалу в Україні : стратегія і перспективи наукових пошуків / Н.Г. Ничкало // Педагогіка та психологія професійної освіти : результати досліджень та перспективи ; за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003.
211. Новикова Т.Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта / Т.Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М. : АПКИПРО, 2003. – 94 с.
212. Новикова С.А. Развитие лидерских качеств будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / С.А. Новикова. – Магнитогорск, 2009. – 211 с.
213. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – С. 57.
214. Орел Е.А. Эмоциональный интеллект: понятие и способы диагностики // <http://flogiston.ru/articles/general/eq>
215. Орне Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орне. – М. : КСП+, 2003. – 272 с.
216. Остапенко Е.О. Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток» / Е.О. Остапенко // Університетська освіта. – Наукові праці. – Педагогіка. – 2010. – Т. 136. – С. 49–54.
217. Оуэн Х. Призвание – лидер : полное руководство по эффективному лидерству / Х. Оуэн, В. Ходжон, Н. Газзард. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. – 384 с.
218. Павлов И.П. Полн. собр. соч. : т.3, кн. 2 / И.П. Павлов. – М. – Л., 1951. – 439 с.

219. Панасюк А.Ю. Управленческое общение: практические советы / А.Ю. Панасюк. – М. : Экономика, 1990. – 112 с.
220. Панфілов Ю.І. Методика формування комунікативної компетентності майбутнього лідера-менеджера / Ю.І. Панфілов, Л.М. Грень, В.В. Бондаренко // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПІ», 2016. – № 2. – С. 10–19.
221. Парслоу Э. Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Эрик Парслоу, Моника Рей. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
222. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971. – 352 с.
223. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство / Б.Д. Парыгин. – Л. : Изд-во ЛГПУ, 1973. – 144 с.
224. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 7–8.
225. Первин Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон ; пер. с англ. М.С. Жамкочьян ; под ред. В.С. Магуна – М. : Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
226. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.
227. Пиз А. Язык жестов / А. Пиз. – Воронеж, 1992. – 218 с.
228. Питерс Т.В. в поисках эффективного управления (опыт лучших компаний) / Т. Питерс, Р. Уотермен ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 423 с.
229. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие / К.К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1981. – 175 с.
230. Подводный А. Психология и астрология (новосибирские лекции: в 4 т. Т. 2 – Эволюция личности / А. Подводный. – М., 2001. – 187 с.
231. Погольша В.М. Социально-психологический потенциал личного влияния : дис. канд. псих. наук / В.М. Погольша. – СПб., 1998. – 176 с.
232. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : АПН, 2002. – 135с.

233. Пономарьов О.С. Феномен лідерства у просторі соціальних цінностей О.С. Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. – № – 3. – С. 93–101.
234. Почебут Л.Г. Индустриальная социальная психология / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1997. – 184 с.
235. Пригожин А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим / А.И. Пригожин. – М. : Изд-во «Дело» АНХ, 2010. – 432 с.
236. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навч. посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
237. Професійна освіта. Словник: навч. посібник / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
238. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции / А.О. Прохоров. – Казань, 1994. – 168 с.
239. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений / А.С. Прутченков, – М. : Новая шк., 1993. – 47 с.
240. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : ООО Изд-во «Символ-Плюс», 1996. – 97 с.
241. Психология менеджмента : учебник ; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : СПбГУ, 2000. – 571 с.
242. Психология влияния : хрестоматия. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.
243. Психология делового преуспевания : хрестоматия / Е.А. Алехина и др. – М. : Владос Пресс, 2001.
244. Психология самосознания [Текст] : хрестоматия / Самара : Изд-во «Бахрах-М», 2003. – 672 с.
245. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів : Вид-во львівської політехніки, 2014. – 168 с.
246. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.
247. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

248. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоции / Я. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
249. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
250. Роббинз С.П. Основы организационного поведения / С.П. Роббинз. – 8-е изд. ; пер. с англ. – М. : Диалектика Вильямс, 2005. – 448 с.
251. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
252. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1993. – 480 с.
253. Рожков М.И. Теория и практика развития самоуправления в учебных коллективах / М.И. Рожков. – М. : Высш. шк., 1990. – 144 с.
254. Розвиток лідерства / Л. Бізо, І. Ібрагімова, О. Кікоть та ін. ; за заг. ред. І. Ібрагімової. – Київ : Проект «Реформа управління персоналом на державній службі в Україні», 2012. – 400 с.
255. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін. : за заг. ред. С. Калашнікової. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 100 с.
256. Романовский А.Г. Философия достижения успеха / А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2003. – 697 с.
257. Романовский А.Г. Педагогика успеха : учебник / А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко, Л.Н. Грень. – Харьков : НТУ«ХПИ», 2012. – 387 с.
258. Романовський О.Г. Феномен парадоксального лідерства / О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Харків. – 2016. – № 50–51. – С. 300–307.
259. Романовський О.Г. Розвиток лідерського потенціалу в Центрі лідерства Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» / О.Г. Романовський, Т.В. Гура, А.Є. Книш // Теоретичний та методично-науковий часопис «Вища освіта України». – 2017. – № 2 (додаток 1). – С. 96–100.
260. Романовский А.Г. Трёхвекторная структура понятия лидерство / А.Г. Романовский, О.В. Квасник, В.В. Шаполова // Материалы междуна-

родной научно-практической конференции «Инновации в науке, образовании и производстве Казахстана». – Казахстан, 2016. – С. 73–77.

261. Романовський О.Г. Інноваційне формування повного спектру особистісних якостей лідера у всіх видах професійної діяльності на прикладі майбутніх психологів / О.Г. Романовський, В. В. Бондаренко // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2017, № 2. – С. 3–13.

262. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии – М. : 1986, № 4. – С. 101–107.

263. Русалинова А.А. Некоторые характеристики руководителя как субъекта управления трудовым коллективом / А.А. Русалинова // Трудовой коллектив как объект и субъект управления. – Л., 1980. – С. 97–113.

264. Сальков А.В. Взаимосвязь ценностного самоопределения и мотивации достижения у студентов университета / А.В. Сальков // Вестник ОГУ. – 2002. – № 2. – С. 111–119.

265. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Физиологический ориентированный подход к решению психологических проблем (метод РЕТРИ) / М. Е. Сандомирский. – М: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 336 с.

266. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М., 1979. – 124 с.

267. Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера – Сэловея – Карузо (M5CEIT Y2.0) [Электронный ресурс] / Е.А Сергиенко, И.И. Ветрова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 6 (8).

268. Серета Н.В. Основи риторики для бізнес-лідерів: ефективний публічний виступ : навч. посібник / Н.В. Серета. – Київ : ДП «НВЦ» Пріоритети», 2016. – 40 с.

269. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. – 208 с.

270. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В.Сидоренко. – СПб., 2001. – 256 с.

271. Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М., 1987. – 272 с.
272. Симонетти Д. Эффективное управление // Современное управление: энциклопедический справочник Т. 1 / Д. Симонетти. – М. : Издатцентр, 1997. – 704 с.
273. Синягин Ю.В. Психологические механизмы формирования руководителем управленческой команды: монография / Ю.В. Синягин. – М. : Изд-во «Радио и связь», 2001. – 250 с.
274. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С.О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
275. Сисоєва С.О. Творчість і технології у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / С.О. Сисоєва // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 79–86.
276. Скібицька Л.І. Лідерство та стиль роботи менеджера: навч. посібник / Л.І. Скібицька. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 192 с.
277. Слободчиков В.А. Общая педагогика : в 2 ч. Ч.1. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. : Владос, 2003. – 287 с.
278. Сопер П. Основы искусства речи / П. Сопер. – М. : Издательство Агентства «Яхтсмен», 1995 – 416 с.
279. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М., 1972. – 478 с.
280. Старинська О.В. Інтелектуальна ініціативність молодших учнів та засоби її розвитку / О.В. Старинська // Психологія. – 2005. – № 1.
281. Стейн Стивен Дж. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи / Стейн Стивен Дж., Бук Говард И. ; пер. с англ. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2007. – 384 с.
282. Стогдилл Р. Справочник по лидерству. Обзор теорий и исследований / Р. Стогдилл. – 1974. <http://www.dissercat.com/content/sovremennye-kontseptsii-i-tendentsii-razvitiya-liderskikh-kachestv-studentov-v-vuzakh-ssha#ixzz4rDCtmvkb>
283. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М., 1983. – 230 с.

284. Суханов В.Р. Ценностные теории лидерства как предмет социально-философского анализа [Электронный ресурс] : дис. канд. филос. наук : 09.00.11 / В.Р. Суханов. – М. : РГБ, 2005. – 162 с.

285. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність. Вибрані твори : у 5 т. Т. 2. / В.О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1976. – 634 с.

286. Сучасні освітні технології у вищій школі: матеріали міжнар. наук.-метод. конф. Київ, 1–2 листопада 2007 року: тези доповідей у 2 ч. Ч. 2 / Відп. ред. А.А. Мазаракі. – Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 259 с.

287. Тодосийчук А.В. Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании / А.В. Теодосийчук. – М., 2005. – 125 с.

288. Творогова Н.Д. Общение: Диагностика и управление / Н.Д. Творогова. – Серия Психологические исследования. – М. : Смысл, 2002. – 246 с.

289. Тернер К. Мы рождены для успеха / К. Тернер. – М., 2001. – 136 с.

290. Товажнянський Л.Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації : навч. посіб. / Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов. – Харків : НТУ «ХПІ», 2004. – 416 с.

291. Токарева В.І. Науково-теоретичні засади формування і функціонування системи підготовки управлінського персоналу в Україні: монографія / В.І. Токарева. – Донецьк : Альматео, 2005. – 328 с.

292. Томпсон П. Самоучитель общения / П. Томпсон – СПб. : Питер, 2000. – 256 с.

293. Троп С. Коучинг в обучении. Руководство для тренера и менеджера / С. Троп, Дж. Клиффорд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.

294. Тун Ф. Говорить друг с другом. Анатомия общения / Фридеманн Шульц фон Тун. – М. : «FBK-Coachsng», 2015. – 256 с.

295. Уитмор Дж. Внутренняя сила лидера: Коучинг как метод управления персоналом / Джон Уитмор. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 309 с.

296. Уманский А.Л. Педагогические условия и средства стимулирования лидерства в детских и юношеских коллективах. / А.Л. Уманский. – Кострома, 1994. – 264 с.

297. Ухтомский А.А. Избранные труды / А.А. Ухтомский. – Л. : Наука, 1978. – 356 с.
298. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. – М. : Гос. уч. пед.-изд. Наркомпросс РСФСР, 1945. – С. 87–100.
299. Фарсон Р. Парадоксы лидерства / Ричард Фарсон, Ральф Кейес. – М. : София, 2006. – 160 с.
300. Филиппов А.В. Работа с кадрами: психологический аспект / А.В. Филиппов. – М. : Экономика, 1990. – 168 с.
301. Фишер П. Новичок в кресле шефа [Текст] / П. Фишер ; пер. с нем. – М. : АО «Интерэксперт», 1995. – 190 с.
302. Флоровский С.Ю. Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для инновационной экономики / С.Ю. Флоровский; под. общ. ред. Е. А. Ободковой. – Ярославль : изд-во Гос. акад. промышленного менеджмента им. Н.П. Пастухова, 2013. – С. 268–283.
303. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / К. Фопель ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2005. – 336 с.
304. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл : пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
305. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд ; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
306. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И.Ф. Харламов. – 6-е изд. – Мн, 2000. – 560 с.
307. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
308. Хьелл Л. Теории личности. (Основные положения, исследования и применение) / Д. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер. Пресс, 1997. – 608 с.
309. Цветков Э. Тайные пружины человеческой психики, или как расширить сферу влияния / Э. Цветков. – М. : Центр-2000, 1993. – 80 с.
310. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб., Питер, 2001. – 288 с.

311. Черванева З.А. Харизматическое лидерство как социально-психологический феномен / З.А. Черванева // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХП», 2017. – № 1. – С. 76–86.

312. Червона Леся Студентське самоврядування як інструмент розвитку лідерського потенціалу університетів у контексті глобального лідерства / Леся Червона // Теоретичний та методично-науковий часопис «Вища освіта України». – 2017. – № 2 (додаток 1). – С. 149–154.

313. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 340 с.

314. Шалагинова Л.В. Психология лидерства / Л.В. Шалагинова. – СПб. : Речь, 2007. – 464 с.

315. Шаполова В.В. Роль корпоративної культури у підвищенні якості підготовки студентів-менеджерів вищого технічного навчального закладу / В.В. Шаполова // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХП». – 2011. – № 4. – С. 101–106.

316. Шепель В.М. Управленческая этика / В.М. Шепель. – М. : Экономика, 1989. – 284 с.

317. Швальбе Б. Личность, карьера, успех / Б. Швальбе, Х. Швальбе ; пер. с нем. – М. : АО Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Интер», 1993. – 240 с.

318. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. Построение. Эволюция. Совершенствование. / Э. Шейн. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.

319. Шейнов В.П. Психология лидерства и власти / В.П. Шейнов. – М. : Ось-89, 2008. – 608 с.

320. Щекин Г.В. Организация и психология управления персоналом / Г.В. Щекин. – Киев, 2002. – 832 с.

321. Ширс А. Подготовка преподавателей курса менеджмента / А. Ширс. – М. : НФПК, 1997. – 174 с.

322. Элиот Д. Уроки лидерства / Д. Элиот, У. Саймон, Стив Джобс. – М. : Эксмо, 2012. – 336 с.

323. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д., Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайдлер,

Д.В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.

324. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. Методологические проблемы социальной психологии / В.А. Ядов. – М., 1975. – 295 с.

325. Ядов В.А. Социальная идентичность / В.А. Ядов. – М., 1993. – 150 с.

326. Якокка Л. Карьера менеджера / Л. Якокка, У. Новак : пер. с англ. – М., Изд-во: «Попурри», 2014. – 510 с.

327. Abramson L.Y. Learned helplessness in humans / L.Y. Abramson, M.E.P. Seligman, Teasdale J. D. // J. of Abnorm. Psychol. – 1978. – Vol. 87.

328. Atkinson B. R. et al. An Introduction to Mathematical Learning Theory / B. R Atkinson. – New York, 1965. – p. 236.

329. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / A. Bandura // Self-efficacy in changing societies. – Cambridge Univ. Press, 1995.

330. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura. – N.Y. W.H. Freeman, 1997.

331. Bandura A. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness / A. Bandura. – 2000.

332. Bass B. Stogdill's Handbook of Leadership / B. Bass. – N.Y., 1981.

333. Bass & Stogdill's handbook of leadership : theory, research, and managerial applications / Bernard M. Bass. – New York : Free Press ; London : Collier Macmillan, 1990. – 1180 p.

334. Bennis W. On Becoming a Leader. Reading (Mass.) / W. Bennis. – Addison-Wesley, 1989.

335. Bryman A. Charisma and Leadership in Organization / A. Bryman. – London , Sage Publication, 1992.

336. Conger J. A., Charismatic Leadership in Organizations / J. A. Conger, R.N. Kanungo. – SAGE Publications, 1998. – 288 p.

337. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C. S. Dweck. – Philadelphia, 1999.

338. Dickson M. Research on Leadership in a Chinese Cultural Context: Progress and Raising new Questions / M. Dickson, Den Hartog D, Making, J. Mitchelson // *The Leadership Quarterly*, 2003. – Vol. 14.
339. Fiedler F. New Approaches to Effective Leadership: Cognitive Resource and Organizational Performance / F. Fiedler, J. Garcia. – N. Y: John Wiley & Sons, 1987.
340. Fiedler F. A Theory of Leadership Effectiveness / F. Fiedler. – N. Y: McGraw-Hill, 1967.
341. Fleishman E. Current developments in the study of leadership / E. Fleishman, J. Hunt (eds.). – Southern Illinois University Press, 1973. – P. 7–8.
342. Fleishman E. Development and Evaluations of Cognitive and Metacognitive Measures for Predicting Leadership Potential / E. Fleishman, J. Marshall-Mies, J. Martin, S. Zaccaro, W. Baughman & McGee M // *The Leadership Quarterly*. – 2000. – Vol. 11.
343. Freeman G. L. The energetics of human behavior / G. L. Freeman. – New York, 1948.
344. Foti R. Individual Differences and Organizational Forms in the Leadership Progress / R. Foti, J. Miner. – New York, 2003.
345. Gardner J. The nature of Leadership / J. Gardner // *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* ; Margaret Grogan, editor, introduction by Michael Fullan. Third edition. – San Francisco: Jossey – Bass A Wiley Brand. – 2013. – P. 39 –47.
346. George G. Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence / G. George // *Human Relations*. – 2000. – Vol. 53.
347. Gibb C. An Interactional View of The Emergence of Leadership / C. Gibb // *Australian Journal of Psychology*. – 1958. – № 10.
348. Ghiselli Edwin E. Moderating effects and differential reliability and validity / Ghiselli Edwin E. // *Journal of Applied Psychology*. – Vol. 47(2), Apr 1963. P. 81 – 86. <http://dx.doi.org/10.1037/h0047177>
349. Goleman D. What Makes a Leader? / D. Goleman // *Harvard Business Review*, 1998. – Vol. 76.
350. Goleman D. Leadership that Gets Results / D. Goleman // *Harvard Business Review*. – 2000. – Vol. 78 (2).

351. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations / F. Heider. – N.Y., 1958.
352. Hersey P. So You Want to Know Your Leadership Style? / P. Hersey, K. Blanchard // Training and Developmental Journal. – 1974. – Vol. 28.
353. Hogan R. What we Know about Leadership. Effectiveness and Personality / R. Hogan G. Curphy, L. Hogan // American Psychologist. – 1994. – Vol. 49.
354. Hollander E. Contemporary Trends in the Analysis of Leadership Processes /E. Hollander, J. Julian // Psychological Bulletin. – 1969. – Vol. 71.
355. Hollander E. Power and Leadership in Organizations / E. Hollander, L. Offerman // American Psychologist. – 1990. – Vol. 45.
356. House R., Cross-Cultural Research on Organizational Leadership: A Critical Analysis and Proposed Theory / R. House, N. Wright, J. R. Aditya // P. Earley & M. Erez (eds.). New Perspectives on International Industrial/Organizational Psychology. – San Francisco (CA): Jossey-Bass, 1997.
357. Hiroto D. S. Locus of control and learned helplessness / D. S. Hiroto // J.of Exper, 1980.
358. Kanter R. M.The manager as politician exercises four key skills: agenda setting / R. M. Kanter. – N. Y., 1983.
359. Kane T. An Examination of the Leader's Regulation of Groups / T. Kane, S. Zaccaro, T. Tremble , A. Masuda // Small Group Research. – 2002. – Vol. 33 (1).
360. Kotter J. P. The General Manager / J.P. Kotter. – N. Y.: Free Press, 1982.
361. Kouzes J. M. and Posner B. Z., Credibility: How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It, 1st ed. (San Francisco: Jossey-Bass, 1993), p. 34.
362. Lazarus R. S. Stress-related transactions between person and environment. In: L. A. Pervin, M.Lawis (Eds.) / R.S. Lazarus, R. S. Launier // Perspectives in interactional psychology. – N.Y.: Plenum. – 1978. – P. 287–327.
363. Leary M. Self-Presentational Processes in Leadership Emergence and Effectiveness / M. Leary // R. Giacalone & P. Rosenfeld (eds.). Impression Management in the Organization. Hillsdale (N. J.): Erlbaum, 1989.

364. Lewin K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates / K. Lewin, R. Lippit, R. K. White // Journal of Social Psychology. – № 10. – P. 271 – 301.

365. Locke E.A. The Essence of Leadership / E.A. Locke. – N. Y: Lexington Books, 1991.

366. Lord R. A Comparison of Four Information Processing Models of Leadership and Social Perceptions / R. Lord, G. Alliger // Human Relations. – 1985. – Vol. 38 (1).

367. Lord R. Understanding the Dynamics of Leadership / R. Lord, D. Brown, S. Freiberg // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 1999. – Vol. 78.

368. McCall M. Whatever it takes. Englewood Cliffs M. McCall, R. Kaplan. – NJ: Prentice-Hall, 1985.

369. McClelland D. C. The achievement motive? | D. C. McClelland. – New York, 1953.

370. McClelland D. C. «Power Is the Great Motivator» / D. C. McClelland, D. H. Burnham // Harvard Business Review. – 1976. – Vol. 54 (2). – P. 100–110.

371. McClelland D. Leadership Motive Pattern and Long Term Success in Management / D. McClelland, R. Boyatzis // Journal of Applied Psychology. – 1982. – Vol. 67 (9).

372. Markham S. Self-Management and Self-Leadership Reexamined: A Levels-of-Analysis Perspective / S. Markham, I. Markham // The Leadership Quarterly. – 1995. – Vol. 6.

373. Mayer J. D. What is emotional intelligence? / J. D. Mayer, P. Salovey, D.J. Sluyter (eds.) // Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. – N.Y., 1997. – P. 3–34.

374. Mintzberg H. The Nature of Managerial Work / H. Mintzberg. – N.Y., 1973.

375. Mumford M. Leaders as Creators: Leader Performance and Problem Solving in Ill-Defined Domains / M. Mumford, M. Connelly // The Leadership Quarterly. – 1991. – Vol. 2.

376. Murray H. A. Explorations in personality / H. A. Murray. – New York, 1938. – 164 p.
377. Mueller C. M. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance / C. M. Mueller, C. S. Dweck // J. of Person, and Soc. Psychol. – 1998. – Vol. 75.
378. Olbrich E. Konstruktive Auseinandersetzung im Jugendalter. Entwicklung, Forderung und Verhaltenseffekte / E. Olbrich // In: Oerter R. Lebensbewältigung im Jugendalter. Edition Physiologic/ VCH, Weinheim. – 1985.
379. Romanovsky A.G. Psychology of a leader's managerial activity : text of the lectures for students of higher education establishments / A.G. Romanovsky, L.N. Gren', A. Ye. Knysh. – Kharkiv : NTU «KhPI», 2015. – 116 p.
380. Rogers C. R. Dealing with psychological tensions / C. R. Rogers // Interpersonal dynamics. Essays and readings on human relation / W. G. Bennis et al. – The Dorsey Press. – USA. – 1973.
381. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychol. Monogr / J. B. Rotter. – 1966. – Vol. 80. – № 1 (Whole N 609).
382. Skinner E. A. Perceived control, motivation & coping. Sage Publications / E. A. Skinner. – 1995.
383. Sternberg R. The Personal Versus the Situation in Leadership. Theoretical Letters / R. Sternberg, V. Vroom // The Leadership Quarterly. – 2002. – Vol. 13.
384. Stogdill R. M. Personal Factors associated with Leadership: A Survey of Literature / R. M. Stogdill // Journal of Psychology. – 1948. – Vol. 25.
385. Stogdill R. Handbook of Leadership. A survey of theory and research / R. Stogdill. – N.Y., 1974.
386. Tait R. Roads to the Top. Career Decisions and Development of 18 Business Leaders / R. Tait. – L: Macmillan Press; Basingstoke, 1995.
387. Thomae H. Das Individuum und seine Welt / H. Thomae // Eine Persönlichkeits theory. – Guttingen. – 1988.

388. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion / B. Weiner. – N. Y., 1986.

389. Zaccaro S. Leadership and Social Intelligence: Liking Social Perceptiveness and Behavioral Flexibility of Leadership Effectiveness / S. Zaccaro, J. Gilbert, K. Thor, M. Mumford // The Leadership Quarterly. – 1991. – Vol. 2.

390. Yukl G. Theory and Research on Leadership in Organizations / G. Yukl, Van Fleet D. , M. Dunette, L. Hough (eds.). // Handbook of Industrial and Organizational Psychology. – 2nd ed. – Vol. 3. – Palo Alto (CA): Consulting Psychologist Press. – 1992.

391. Yukl G. Leadership in Organizations / G. Yukl. – N J: Prentice Hall, 1998.

Навчальне видання

РОМАНОВСЬКИЙ Олександр Георгійович
МИХАЙЛИЧЕНКО Валентина Євдокимівна
ГРЕНЬ Лариса Миколаївна

ПЕДАГОГІКА ЛІДЕРСТВА

Монографія

Російською мовою

Відповідальний за випуск проф. Гура Т.В.
Роботу до видання рекомендувала проф. Ігнатюк О.А.

Редактор М.П. Єфремова
Коректори: О.І. Самініна, Л.А. Пустовойтова

План 2018 р., поз. 144

Підп. до друку 20.12.2017 р. Формат 60×84 1/16. Папір офсетний

Riso-друк. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 28,9

Наклад 300 прим. Зам. № Ціна договірна
